

**DIE DEELNEMENDE LEIERSKAPSTYL VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF
AS KOMPONENT VAN PERSONEELONTWIKKELING**

Marietha Terblanche

**Mini-tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes
vir die
graad van
Magister in Opvoedkunde (M.Ed)
aan die
Universiteit van Stellenbosch**



STUDIELEIER: Prof Jan Heystek

SEPTEMBER 2012

I

Verklaring

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie van te vore, in die geheel of gedeeltelik, by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Handtekening: DATUM:

II

OPSOMMING

Die grootste uitdaging vir die departementshoof is om verandering suksesvol te bestuur. Vele veranderinge in die onderwysberoep het sedert 1994 plaasgevind. Skole word al hoe meer verantwoordelik gehou vir elke aspek van opvoeding. Die departement is die belangrikste en gepaste eenheid vir verandering om volhoubare gehalte onderrig aan alle leerders te verskaf. Die departementshoof is die sleutel tot die ontwikkeling van 'n suksesvolle departement en 'n skool. Die departementshoof het die taak om die personeel te ontwikkel en kwaliteit onderrig en leer te verseker aan die leerders. Die departementshoof word blootgestel aan vele uitdagings om kwaliteit onderrig en leer te verseker. Die departementshoof bevind hom in 'n unieke posisie dat hy 'n bestuurder van bestuurders is en 'n leier van leiers is. Die departementshoof word gesien as die dryfveer en dus die sleutel tot die verbetering van die leerproses by die skool. Die behoefte vir deelnemende leierskap is sigbaar weens die kompleksiteit van die bestuur van 'n skool, meer personeellede word benodig en die verspreiding van leierskap lei tot die ontwikkeling van opvoeders.

Die doel van die studie was om die rol wat die deelnemende leierskapstyl speel vir die departementshoof om opvoeders te ontwikkel om volhoubare gehalte onderrig te verskaf aan alle leerders te analiseer en beskryf. Ek wou vasstel hoe die opvoeders en die departementshoof die deelnemende leierskapstyl ervaar en die departementshoof instaat is om verwagte pligte uit te voer met 'n deelnemende leierskapstyl. Ek wou die geskiktheid van die deelnemende leierskapstyl bepaal en die uitdagings in die uitvoering van die deelnemende leierskapstyl deur die departementshoof verken.

Die pligte en rolle van die departementshoof en die gepaardgaande uitdagings met die uitleef van 'n deelnemende leierskapstyl is verken. Die departementshoof en opvoeders se belewenisse, interpretasie en hul perspektief van die departementshoof se deelnemende leierskapstyl is geanaliseer en beskryf. Die probleem is ondersoek aan die hand van die departementshoof en opvoeders se persoonlike ervarings en opinies. Die resultaat sal beskrywend, interpreterend en ontledend van aard wees. Die navorsingstudie het 'n kwalitatiewe perspektief beslaan in die navorsingsbenadering en navorsingsmetodes gebruik binne 'n interpretatiewe raamwerk. Die navorsingsmetode wat ek in hierdie studie gebruik het, was konseptuele analise en onderhoude. Data is versamel deur semi-gestruktureerde onderhoude.

III

Die navorsingsbevindinge het in die algemeen daarop gedui dat met 'n deelnemende leierskapstyl die opvoeders van die departement geleentheid gegee word om 'n bydrae te maak, te ontwikkel en te groei in selfvertroue. Personeelontwikkeling is sigbaar in die departement om die kompleksiteit van die onderwys-professie te hanteer. Deelnemende leierskap bied groei en ontwikkelings-geleenthede vir die individu en die departement om volhoubare gehalte onderrig aan alle leerders te verskaf.

SLEUTELWOORDE:

Leierskap/bestuur

Deelnemend

Departementshoof

Middelvlakleierskap

Geskiktheid

Uitdagings

Persepsie en ervaring

IV

SUMMARY

The greatest challenge facing the Head of Department is how to successfully manage change. Since 1994 a plethora of changes have taken place in Education. Increasingly schools are being held responsible for every aspect of education. The department is the most appropriate and most important unit for change to provide sustaining quality teaching to learners. The Head of Department is the key to the development of a department or phase at school level. The responsibility of the Head of Department is to develop staff members and to ensure that learners are exposed quality teaching and learning. The Head of Department finds himself/herself in a unique position in that he/she is both a manager of managers and a leader of leaders. The HOD is seen as the driving force of the improvement of the learning process at school. The need for distributed leadership is clear because of the complexity of the management of a school. More staff members are required to lead and the extension of leadership leads to the development of educators.

The aim of the study was to analyse and describe what the role of the distributed leadership style of the HOD plays in the development educators and the provision of sustainable quality teaching to all learners. I wanted to determine how educators and the HOD experience the distributed leadership style and to determine if the it enables the HOD to carry out the expected duties using this leadership style. I wanted to determine the appropriateness of distributed leadership and to explore the challenges in the execution of this leadership style by the HOD.

The roles and responsibilities of the HOD and the accompanying challenges with the implementation of a distributed leadership style were explored. The experiences, interpretation and the perspectives of the HOD and the educators of the Head of Department's distributed leadership style were analysed and described. The problem was investigated on the basis of the Head of Department and teachers' personal experiences and opinions. The result will be of a descriptive, interpretive and analytical nature. The study had a qualitative perspective in the research approach and the research methods were used within an interpretative framework. The research methods that I used in this study were conceptual analysis and interviews. Data was collected through semi-structured interviews. The research findings generally indicated that with more distributed leadership style educators within the department or phase are given an opportunity to

V

make contributions, to develop and to grow in self-confidence. Staff development is visible in the department to deal with the complexity of the education profession. Distributed leadership offers growth and development opportunities for individuals and the department to provide sustainable quality teaching to all learners.

KEY WORDS:

Leadership/management

Distributed

Head of Department (HOD)

Middle management

Appropriateness

Challenges

Perception and experience

VI

DANKBETUIGINGS

Graag wil ek my opregte dank en waardering betuig teenoor:

- Ons Hemelse Vader vir genade, deursettingsvermoë en wysheid om die studie te voltooi
- My man Paul en kinders Marelle, Ulrich en Armand, Pa Danie en Ma Grieta vir hul liefde, geduld en aanmoediging
- My familie, vriende en kollegas vir hul aanmoediging en belangstelling in my studie
- My studieleier Prof Jan Heystek vir sy kundige leiding, aanmoediging en geduld
- Opvoeders wat aan die navorsing deelgeneem het

INHOUDSOPGAWE

| | |
|--|-----------|
| HOOFSTUK 1..... | 1 |
| INLEIDENDE OORSIG..... | 1 |
| 1.1 DOEL VAN DIE STUDIE..... | 1 |
| 1.2 RASIONAAL VIR DIE NAVORSING | 1 |
| 1.3 LITERATUUROORSIG | 7 |
| 1.3.1 Die departementshoof en opvoeder se persepsies en ervarings van die departementshoof se deelnemende leierskapstyl om by te dra tot volhoubare gehalte onderwys aan alle leerders | 8 |
| 1.3.2 Die deelnemende leierskapstyl in skole | 8 |
| 1.3.3 Die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof wat moontlik kan bydra tot die verbetering van gehalteonderwys (Blandford, 1997)..... | 11 |
| 1.3.3.1 Die departementshoof het die plig om te onderrig (PAM, 2003: personnel administrative measures – duties and responsibilities of educators) | 12 |
| 1.3.3.2 Die departementshoof het die plig om die ekstra-kurrikulêre en ko-kurrikulêre aktiwiteite te bestuur (PAM, 2003: personnel administrative measures – duties and responsibilities of educators) | 12 |
| 1.3.3.3 Die departementshoof het die plig om die personeel van die departement te bestuur (PAM, 2003: personnel administrative measures – duties and responsibilities of educators)..... | 12 |
| 1.3.3.4 Die departementshoof het 'n administratiewe plig om te vervul (PAM, 2003: personnel administrative measures – duties and responsibilities of educators)..... | 12 |
| 1.3.3.5 Die departementshoof het die plig om te kommunikeer met personeellede, ouers en leerders (PAM, 2003: personnel administrative measures – duties and responsibilities of educators) | 13 |
| 1.3.4 Die uitdagings in die uitvoering van deelnemende leierskap deur die departementshoof | 13 |
| 1.4 NAVORSINGSVRAAG | 14 |
| 1.4.1 Sub-vrae | 14 |
| 1.5 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE | 15 |
| 1.5.1 Navorsingsperspektief | 15 |
| 1.5.2 Navorsingsmetodes | 15 |
| 1.5.3 Onderhoude | 16 |
| 1.5.4 Geloofwaardigheid | 17 |
| 1.5.5 Betroubaarheid | 17 |
| 1.5.6 Bevestigbaarheid | 17 |
| 1.5.7 Dataverwerking | 17 |
| 1.6 ETIESE OORWEGINGS..... | 17 |
| 1.7 HOOFSTUK-INDELING..... | 18 |
| HOOFSTUK 2..... | 19 |
| LITERATUUROORSIG..... | 19 |

| | |
|--|-----------|
| 2.1 DEPARTEMENTSHOOF | 19 |
| 2.1.1 Inleiding | 19 |
| 2.1.2 Die departementshoof se verantwoordelikhede, funksies en rolle (PAM, 2003) ... | 20 |
| 2.1.2.1 Die departementshoof het die plig om te onderrig en onderrigleiding te verskaf aan opvoeders (PAM, 2003) | 22 |
| 2.1.2.2 Die departementshoof het die plig om die personeel van die departement te bestuur (PAM, 2003) | 23 |
| 2.1.2.3 Die departementshoof het die plig om te kommunikeer met personeellede, ouers en leerders (PAM, 2003) | 23 |
| 2.1.2.4 Administratiewe pligte van die departementshoof (PAM, 2003) | 23 |
| 2.1.3 Die uitdagings van die departementshoof se posbeskrywings | 24 |
| 2.1.4 Die departementshoof as leier op 'n middelbestuursvlak | 26 |
| 2.2 MIDDELVLAKLEIERSKAP | 30 |
| 2.2.1 Inleiding | 30 |
| 2.2.2 Die middelbestuurder het 'n groot behoefte aan opleiding | 31 |
| 2.2.3 Die uitdagings van die departementshoof as 'n middelvlakbestuurder | 34 |
| 2.2.4 Die deelnemende leierskapstyl van die departementshoof as 'n middelvlakbestuurder | 39 |
| 2.3 DEELNEMENDE LEIERSKAP | 40 |
| 2.3.1 Inleiding | 40 |
| 2.3.2 Die moontlike behoefte aan 'n deelnemende leierskapstyl | 43 |
| 2.3.3 Wat is nodig om die deelnemende leierskapstyl toe te pas in die departement ... | 44 |
| 2.3.4 'n Beskrywing van die deelnemende leierskapstyl | 48 |
| 2.3.4.1 Deelnemende leierskap fokus op HOE leierskap versprei word, deur WIE dit versprei word en HOEKOM dit versprei word (Harris, 2007) | 49 |
| 2.3.4.2 Deelnemende leierskap as leierskapspraktyk | 49 |
| 2.3.4.3 Die verskillende dimensies van deelnemende leierskap | 50 |
| 2.3.4.4 Verskillende tipes deelnemende leierskap wat deur MacBeath en kollegas ontwikkel is (Macbeath & Myers, 1999) | 50 |
| 2.3.4.5 Deelnemende leierskap identifiseer interafhanklikheid as die primêre karaktertrek van die interaksie tussen leiers en volgelinge | 51 |
| 2.3.4.6 Deelnemende leierskap omvat 'n sekere benadering om met mense te werk en 'n bevoegdheid om mense te gebruik | 52 |
| 2.3.5 Positiewe komponente sigbaar in 'n deelnemende leierskapstyl | 53 |
| 2.3.6 Die uitdagings van die deelnemende leierskapstyl | 55 |
| 2.3.7 Die wanopvattinge oor die deelnemende leierskapstyl | 56 |
| 2.3.8 Samevatting | 57 |
| HOOFSTUK 3..... | 58 |
| NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE..... | 58 |
| 3.1 NAVORSINGSMETODE..... | 58 |
| 3.1.1 Inleiding | 58 |
| 3.1.2 Konseptuele analise..... | 58 |
| 3.2 NAVORSINGSONTWERP | 59 |

| | |
|---|----|
| 3.2.1 Inleiding | 59 |
| 3.2.2 Navorsingsparadigma | 59 |
| 3.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE | 60 |
| 3.4 ONDERHOUDE | 61 |
| 3.4.1 Semi-gestruktureerde onderhoude | 61 |
| 3.4.2 Navorsingskonteks en -deelnemers..... | 62 |
| 3.4.3 Die rol van die onderhoudvoerder | 64 |
| 3.4.4 Voorbereiding en onderhoudvoering..... | 65 |
| 3.4.5 Etiese oorwegings..... | 65 |
| 3.5 DATAVERWERKING | 67 |
| 3.5.1 Verifiëring van data | 67 |
| 3.5.2 Data-analise..... | 68 |
| 3.5.3 Betroubaarheid, bevestigbaarheid en geloofwaardigheid van inligting | 69 |
| 3.6 SAMEVATTING | 70 |

HOOFSTUK 4.....71

| | |
|---|-----------|
| NAVORSINGSBEVINDINGE | 71 |
| 4.1 INLEIDING..... | 71 |
| 4.2 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING | 71 |
| 4.3 DIE KONTEKS VAN DIE NAVORSING | 72 |
| 4.3.1 Die ondersoekgroep..... | 72 |
| 4.4.1 Ondersoekinstrument..... | 73 |
| 4.4.2 Interpretasie en analise van data | 74 |
| 4.5 DEELNEMENDE LEIERSKAP EN DEPARTEMENTSHOOF FUNKSIONERING ... | 76 |
| 4.5.1 Die tema: uitleef van deelnemende leierskap | 76 |
| 4.5.1.1 Opvoedkundige doelwitte..... | 76 |
| 4.5.1.2 Hoë leierskapsdigtheid..... | 78 |
| 4.5.1.3 Personeelontwikkeling | 78 |
| 4.5.1.4 Leierskap | 79 |
| 4.5.1.5 Leierskapsfunksies | 80 |
| 4.5.1.6 Personeelkaraktertrekke | 80 |
| 4.5.2 Die tema: geskiktheid van deelnemende leierskap | 81 |
| 4.5.3 Die tema: pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof..... | 83 |
| 4.5.3.1 Ondersteun | 83 |
| 4.5.3.2 Beheer uitoefen | 85 |
| 4.5.3.3 Administrasie | 86 |
| 4.5.3.4 Karaktertrekke | 86 |
| 4.5.3.5 Leierskapsaktiwiteite | 87 |
| 4.5.4 Die tema: uitdagings waaraan die departementshoof blootgestel word in die uitleef van deelnemende leierskap | 88 |
| 4.6 SAMEVATTING | 90 |

HOOFSTUK 5.....91

| | |
|---|-----------|
| INTERPRETASIE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS | 91 |
|---|-----------|

| | |
|---|------------|
| 5.1 INLEIDING | 91 |
| 5.2 SAMEVATTING VAN DIE ONDERSKEIE HOOFSTUKKE..... | 91 |
| 5.3 GEVOLGTREKKINGS VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE | 92 |
| 5.3.1 Deelnemende leierskap vir die departementshoof | 92 |
| 5.3.2 Geskiktheid van deelnemende leierskap | 96 |
| 5.3.3 Uitdagings waaraan die departementshoof blootgestel word in die uitleef van deelnemende leierskap..... | 100 |
| 5.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE | 103 |
| 5.5 MOONTLIKHEDE VIR VERDERE ONDERSOEK | 103 |
| 5.6 SELFREFLEKSIE OP DIE NAVORSINGSPROSES | 104 |
| BRONNELYS | 105 |
| AANHANGSEL A..... | 112 |
| AANHANGSEL B..... | 115 |
| AANHANGSEL C..... | 117 |

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE OORSIG

1.1 DOEL VAN DIE STUDIE

Die primêre doel van hierdie studie is om die rol te analiseer en beskryf wat deelnemende leierskapstyl van die departementshoof speel in die ontwikkeling van opvoeders, om volhoubare gehalte onderrig te verskaf aan alle leerders. Om hierdie doelwit te bereik, is die volgende sekondêre doelwitte geformuleer:

1. Om die departementshoof en opvoeders se persepsies en ervarings van die departementshoof se deelnemende leierskapstyl te analiseer en beskryf
2. Om die geskiktheid van die deelnemende leierskapstyl vir die uitvoer van die verwagte pligte van die departementshoof te bepaal en
3. Om die uitdagings in die uitvoering van deelnemende leierskap deur die departementshoof te verken

1.2 RASIONAAL VIR DIE NAVORSING

As 'n kurrikulum-adviseur werk ek op 'n daaglikse basis met skole wat meer as 1000 leerders het om te onderrig. Die departementshoof is werksaam in 'n konteks wat vele uitdagings bied, maar sy vernaamste taak is om opvoeders te ontwikkel, sodat volhoubare gehalte onderwys aan alle leerders verskaf word. Die departementshoof is 'n bestuurder wat in die middel van die hiërargie val. Hy word gesien in die lyn van die hiërargie tussen die topbestuur van die skool, wat strategieë formuleer, en die vlak een- opvoeders wat strategieë, beleide en die kurrikulum implementeer. Die departementshoof fokus op eksterne rolle, naamlik verbinding en onderhandeling tussen en met die topbestuur van die skool. Volgens Mintzberg (2009) is baie selfvertroue deur die departementshoof nodig om die departement doeltreffend te bestuur. Die departementshoof moet soms die front van selfvertroue voorhou al is daar tye van groot onsekerheid. Doeltreffende bestuur impliseer nie dat opvoeders beheer word nie. Die departementshoof moet op 'n gereelde basis rapporteer aan die mees senior bestuurder, die skoolhoof, maar hy het ook ander bestuurders soos die graadhoof en die leerarea-hoof wat aan hom moet rapporteer. Die grootste uitdaging vir die departementshoof is om veranderinge suksesvol te bestuur.

Vele veranderinge in die onderwysberoep het sedert 1994 plaasgevind. Volgens Harris (2007) is die deelnemende leierskapstyl 'n antwoord op die toenemende druk van nuwe bestuursmodelle en 'n nuwe kurrikulum wat bedien moet word.

Die departementshoof het die taak om die personeel te ontwikkel om kwaliteit onderrig en leer te verseker aan die leerders. Die verwagtings waaraan die departementshoof moet voldoen, volgens die Wet op die Indiensneming van opvoeders van 76 van 1998, is om beleide te ontwikkel vir die departement wat deur die departementshoof bestuur moet word. Die departementshoof is volgens die posbeskrywing op posvlak twee en hy moet alle leerareas bestuur en ondersteuning gee aan die opvoeders op posvlak een. Die departementshoof word daarom blootgestel aan vele uitdagings om kwaliteit leer en onderrig te verseker. Die departementshoof ontvang dus 'n kurrikulum, leerders en diverse personeel om te bestuur, asook beleide om te ontwikkel en implementeer, binne 'n uitdagende konteks. Al hierdie aspekte kan die stresvlakke van die opvoeders wat bestuur word, verhoog, maar die departementshoof moet leerkragte tog lei tot werksbevreëdiging en veral uitslae wat nagejaag word. Die departementshoof moet 'n personeelkorpsse, kulture, houding teenoor die beroep, bevoegdhede en kwalifikasies bestuur om haalbare doelwitte te identifiseer en te bereik en die leerkragte se vaardighede moet optimaal benut word.

Verskeie faktore dra by tot die verskillende vlakke van werk- stres wat beleef word deur 'n opvoeder en dra daartoe by dat dit moeiliker word vir onderwysers om met selfvertroue die taak van opvoedende onderwys aan te pak, hul werk te geniet en te voel dat hulle hul goed van hul taak kwyd. Leerkragte ervaar stres wanneer daar onsekerheid heers oor wat van hulle verwag word in die verskillende posisies wat hul vervul, teenstrydige take van lede van die personeel verwag word, verantwoordelikhede as te veel en onbereikbaar ervaar word, die nodig hulpmiddels ontbreek, en die onderwyser nie gereed is om hierdie taak te vervul nie, want onvoldoende riglyne is aan hom gekommunikeer.

Elke onderwyser is 'n bestuurder van 'n bepaalde bestuurseenheid, die klaskamer. Die skoolhoof kan nie alle beheertake van die skool uitoefen nie en deleger take aan die departementshoof. Die departementshoof bevind hom in die unieke posisie dat hy 'n bestuurder van bestuurders is en 'n leier van leiers. Die departementshoof moet beplan, organiseer, leiding gee, beheer uitoefen en toesig hou. Hierdie bestuurstake geskied teen

die agtergrond van die skoolbeleid binne die bepaalde bestuursgebiede wat daarop gemik is om opvoedende onderwys te verwesenlik. Die departementshoof moet as professionele leier optree en op hoogte bly van die jongste denkrigtings oor benadering, metodiek, tegnieke, evaluering en hulpmiddels. Verder moet hy gereeld skriftelike verslae aan die skoolhoof deurgee om die skoolhoof op hoogte te hou van elke onderwyser se vordering en sodoende die taak van opvoedende onderwys te verwesenlik. Die departementshoof moet verseker dat die onderwyser deeglik vir sy onderrigtaak voorberei. Die departementshoof moet verseker dat die persoonlikheidseienskappe wat verbind word met die bestuursbevoegdhede van onderwysers, soos selfvertroue en standvastigheid, by elkeen ontwikkel word.

Kernkonsepte van belang is deelnemende leierskap, die departementshoof se posisie as middelbestuurder in die hiërargie van die skool en die amptelike verantwoordelikhede van 'n departementshoof.

Vanuit 'n deelnemende perspektief, is leierskap 'n sisteem van praktyke wat bestaan uit 'n versameling van interaktiewe komponente wat die volgende insluit: leiers, volgelinge en die situasie. Deelnemende leierskap is 'n perspektief, 'n konseptuele of diagnostiese instrument waarvolgens leiers en volgelinge deelneem aan die besluite, verantwoordelikhede en aktiwiteite van die skool. Deelnemende leierskap is nie die bloudruk vir effektiewe leierskap nie en ook nie 'n voorskrif vir hoe skoolleierskap uitgeoefen moet word nie. Vir leerderprestasie en dus volhoubare gehalte onderwys is dit van belang dat daar gefokus moet word op leierskap wat deelnemend is, maar ook HOE die leierskap deelnemend is.

'n Enkel-figuur leier fokus op strukture, funksie, roetine en rolle en nie op die HOE van leierskap nie. Leierskapspraktyke fokus nie net op die WAT wat mense doen nie, maar ook op HOE en HOEKOM hulle dit doen. Deelnemende leierskap behels leierskapspraktyke, eerder as leiers en hul rolle, funksies, roetine en strukture. Hierdie aspekte is vir die leier belangrik, maar leierskapspraktyke is die beginpunt. Met deelnemende leierskap word leierskapspraktyke gesien as 'n produk van die interaksie tussen skoolleiers, volgelinge en die situasie. 'n Leierskapspraktyk moet nie gesien word as die produk van 'n leier se kennis en vaardighede nie, maar as die interaksie tussen mense en die situasie (Spillane, 2005).

Leierskap betrek meer mense as slegs die persone aan die bopunt van die hiërargie van die organisasie. Die deelnemende leierskap identifiseer interafhanklikheid as die primêre karaktertrek van die interaksie tussen leiers en volgelinge. Leiers het ook interaksie met aspekte van die situasie wat instrumente, roetine en strukture insluit, die weg waarlangs die personeel van die skool beweeg. Hierdie word ontwikkel en herontwikkel deur die leierskapspraktyke (Spillane, 2005).

Deelnemende leierskap omvat 'n sekere benadering waarvolgens met mense gewerk kan word, teenoor die mag om mense te gebruik. Dit sluit die koestering van positiewe interpersoonlike verhoudings in, gebaseer op gedeelde waardes tussen mense om 'n gevoel van gemeenskap te skep en leierskap toe te laat om met 'n sekere mate van 'n verbindingskomponent gedeel te word tussen lede van die groep of gemeenskap (Busher, 2005).

Die departementshoof is 'n bestuurder wat in die middel van die hiërargie val. Die departementshoof word dus gesien in die lyn van die hiërargie tussen die topbestuur van die skool wat strategieë formuleer en die vlak 1 opvoeders wat strategieë, beleide en die kurrikulum implementeer. Die departementshoof bestuur dus die departement vanuit die middel, 'n aspek wat illustreer dat die departementshoof aan 'n wye verskeidenheid van bestuurstyls blootgestel word. Hy fokus op die eksterne rolle van verbinding en onderhandeling tussen en met die topbestuur van die skool en die mikrovlak uitvoerende aktiwiteite. Die departementshoof moet dus opvoeders beïnvloed ongeag die feit dat hy nie formeel beheer neem oor die opvoeders nie soos in die geval van die skoolhoof.

Deelnemende bestuur word al hoe meer deur skoolhoofde toegepas in die geval waar die skoolhoof sekere magte langs die lyn van die hiërargie oordra aan ander bestuurders van die skool soos die departementshoof en die adjunkthoof (Mintzberg, 2009).

Die volgende aspekte veroorsaak stres by die departementshoof wat die middelbestuurposisie op die personeel behartig: Die verwagting dat die middelbestuurder 'n heelskool fokus moet hê en nie slegs 'n lojaliteit teenoor die departement nie en die uitbreiding van die lynbestuur-kultuur binne 'n hiërgargiese raamwerk. Die verwagting is dat die middelbestuurder die kollegas van die departement moet motiveer, ondersteun,

ontwikkel en monitor. Die verwagting dat die middelbestuurder die kollegas in die departement moet monitor en evalueer, hou groot uitdagings in. Deur die kollegas van die departement te monitor en te evalueer en dus waak te hou oor die kollegas, word ervaar deur die kollegas dat die departementshoof min vertrouwe het in hul vaardighede (Bennett, Woods, Wise & Newton, 2007).

Die middelbestuurder het die opdrag om die behoeftes van die hele skool deur te bring na die kollegas in die departement. Daar word na die middelbestuurder verwys as die “buffer en brug”. Departementele kwessies word deurgegee aan die senior bestuur sowel as die besluite van die senior bestuur aan die departement deur die middelbestuurder. Die logiese gevolg wat hieruit vloei, is dat die middelbestuurder slegs ‘n deurslaggewende rol kan speel in die ontwikkeling van die heelskool indien hy gemaklik is met sy eie kollegas in die departement en as beskermmer van sy eie departement optree (Brown, Rutherford & Boyle, 2000).

Die middelbestuurder en die kollegas van die departement is soms ontoeganklik vir die besluite wat deur senior bestuur geneem word. Dit word beskou as een van die groot struikelblokke vir verandering. Enige verandering gaan gepaard met nuwe uitdagings wat getrotseer moet word en soms buite die bestaande kennis van die middelbestuurder val (Bennett, Woods, Wise & Newton, 2007).

Skole word al hoe meer verantwoordelik gehou vir elke aspek van opvoeding. Strategieë vir skoolontwikkeling en maniere om volhoubare gehalte onderwys aan alle leerders te verskaf, fokus toenemend op die onderrig en leer van ‘n vak. Die departement is die mees belangrike en gepaste eenheid vir verandering om volhoubare gehalte onderrig aan alle leerders te verskaf. Die departementshoof is dus die sleutel tot die ontwikkeling van ‘n suksesvolle departement en skool. Die departementshoof het die verantwoordelikheid om die departement se opvoeders te ondersteun vir die bevordering van onderrig, leer en sukses in die klaskamer (Brown, Rutherford & Boyle, 2000).

Die departementshoof het ‘n tweeledige rol waarvolgens hy nie ten volle opvoeder is nie, maar ook nie ten volle ‘n administrateur nie, maar terwyl hy tog al die spanning tussen die twee rolle moet trotseer (Brown, Rutherford & Boyle, 2000). Navorsing het bevind dat die

rol van die departementshoof as krities, maar tog ook as ambisieus beskou moet word. Die seleksie van 'n departementshoof verskil dramaties van skool tot skool ten opsigte van wie aangestel word as die departementshoof, die mag waaroor die departementshoof beskik, die posbeskrywing van die departementshoof en die betekenis van die posisie in die departement in die skool. Effektiewe leierskap op alle skoolvlakke is belangrik, maar tog word departementshoofde gesien as die dryfveer en dus die sleutel tot die verbetering van die leerproses by die skool (Brown, Rutherford & Boyle, 2000). 'n Doeltreffende departementshoof is minder afhanklik van die leiding van die skoolhoof en senior skoolbestuur as wat verwag word (Brown, Rutherford & Boyle, 2000). Die kanse om 'n weldeurdragte klaskamer te vind in 'n skool, is 'n belangrike aspek wat gebind word aan die kultuur en leierskap van 'n departement (Brown, Rutherford & Boyle, 2000).

Die departementshoof ag dit belangrik om 'n duidelike visie te hê, opvoedkundige en sosiale waardes te openbaar, die departement te ontwikkel, en dit dan te projekteer na die opvoeders in die departement. Die departementshoof moet weet hoe om die departement te verbeter en dan saam met die opvoeders in die departement werk om dit te bewerkstellig. Die departementshoof weet dat goeie interpersoonlike verhoudings tussen opvoeders daartoe sal lei dat die departementele span makliker met mekaar sal saamwerk. Om hierdie beleide suksesvol te implementeer, moet hy samewerking met en deur die opvoeders in die departement werk. Die opvoeders werksaam in die departement moet op gereelde basis vergader ook as kleiner departemente om die prioriteite van die departement te bespreek. Die fokus is op moeilike, maar oop konsultasie met die opvoeders in die departement rakende besluite wat geneem moet word. In sommige gevalle moet met opvoeders vergader word om vorige departementele praktyke waarop besluit is, te onderstreep en weer onder die aandag van opvoeders te bring soos om formele assessering binne die tydsraamwerk, af te handel. Sommige departementshoofde beskou dit as baie uitdagend om kollegas in die departement te oorreed om dieselfde beleid en praktyk te volg veral as die samestelling van die departement baie divers is en dit soms onmoontlik is om alle kollegas teen dieselfde tempo voorwaarts te beweeg om opvoedkundige doelwitte te bereik waarop besluit is.

Die departementshoof moet voorspraak doen vir die opvoeders se standpunte by die senior bestuursspan in 'n poging om die departement effektief te bestuur en kurrikulum

doelwitte te bereik en ook nou saamwerk met die opvoeders om oplossings te kry vir probleme wat 'n dreigement is vir die bereiking van die departement se doelwitte.

Die waardes van die departement word onderskryf in die pogings van opvoeders om 'n samewerkende departementele kultuur te skep, wat die departementshoof en die opvoeders verkies. Sommige departementshoofde glo dat dit hul meer bewus maak van die wyer opvoedkundige en sosiale konteks om te onderrig en die departement te lei.

Sommige departementshoofde glo dat hulle minder effektiewe opvoeders geword het, omdat hulle minder tyd vir beplanning het. Die kultuur van die departement het gedeelde norms en waardes wat leerder georiënteerd is, ondersteuning aan leerders onderskryf, fokus op die verbetering van die kwaliteit van leer en onderrig om die behoeftes van die leerders te bevredig en personeel-ontwikkeling koester.

'n Deel van die ontwikkeling van die gedeelde kultuur is die behoefte aan deelnemende leierskap met 'n verskeidenheid van opvoeders in elke departement wat verantwoordelikheid neem vir verskillende aspekte van die departement se funksies en ook deelneem aan gesprekke rakende departementele beleid deur formele en informele konsultasies (Busher, 2005).

1.3 LITERATUUROORSIG

Die skoolbeheerliggaam en senior skoolbestuurspan ontwikkel 'n visie en missie vir die skool se doelwitte wat bereik moet word en dui die rigting aan waarin die skool beweeg. Die visie en missie van die skool is die vertrekpunt vir alle bestuursaktiwiteite vir die skool. Die leeromgewing in 'n skool word gevorm deur sistemiese orde en 'n universeel gerespekteerde stel reëls en verpligtinge (Fataar & Paterson, 2002). By die funksionele skool sal opvoeders en leerders optree in ooreenstemming met hul onderskeie en gedeelde rolle wat vervul moet word. Opvoeders wat onderrig by 'n funksionele skool sal ook stresfaktore beleef, want die opvoeders moet hul pligte uitvoer in ooreenstemming met die skoolkultuur en dus verhoog die werkslading. Die werkslading by 'n funksionele skool word eweredig versprei onder die personeel (Fataar & Paterson, 2002).

1.3.1 DIE DEPARTEMENTSHOOF EN OPVOEDER SE PERSEPSIES EN ERVARINGS VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF SE DEELNEMENDE LEIERSKAPSTYL OM BY TE DRA TOT VOLHOUBARE GEHALTE ONDERWYS AAN ALLE LEERDERS

Die opvoeder se houding teenoor die verpligting om te onderrig, klaskamerbestuur toe te pas en take opgedra, af te handel, veroorsaak positiewe of negatiewe stres - nie noodwendig die hoeveelheid tyd wat aan die taak bestee moet word of die moeilikheidsgraad daarvan nie (Shuttleworth, 2000). 'n Belangrike beginsel wat in gedagte gehou moet word, is dat die taak wat afgehandel moet word, aangepas moet word na gelang van die hoeveelheid tyd wat beskikbaar is, die tyd moenie aangepas word om die taak af te handel. Die departementshoof moet onthou om die taak wat afgehandel moet word, deeglik te bespreek en op uit te brei, die tydsbestek waarin die taak afgehandel moet wees, te definieer, en die taak aan te pas by die tydsbestek beskikbaar om die stresvlakke van opvoeders rakende tydsbestuur te verminder.

Die departementshoof bestuur 'n netwerk van opvoeders wat kan deelneem aan die bestuur van die departement. Die departementshoof moet op 'n gereelde basis die senior bestuur in lig rakende die ontwikkelings en uitdagings van die departement.

Meer grense moet bestuur word deur die departementshoof (Harris, 2007). Die visie en missie van die skool moet te alle tye ingedagte gehou word, aangesien dit die vertrekpunt van alle bestuursaktiwiteite is. Die deelnemende leierskapstyl stel groter eise aan die bestuurder van die skool: om te koördineer watter personeellid elke leierskapsfunksie vul, om leierskapkapasiteit te bou, om die opvoeders te monitor wat die leierskapsrol vervul en om konstruktiewe terugvoering aan die opvoeders te gee wat die deelnemende leierskapsrol vertolk (Gronn, 2003).

Deelnemende leierskap word bevraagteken waar spanning opbou en konflik tussen die leiers ontstaan ten opsigte van die modelle van sukses wat gebruik word, goeie praktyke en voldoende prestasie-instrumente bevraagteken word en departementele en individuele vlakke verskil (Storey, 2004).

1.3.2 DIE DEELNEMENDE LEIERSKAPSTYL IN SKOLE

Die effektiewe bestuurder is nie die persoon met die goeie leierskapstyl nie, maar die een met die regte leierskapstyl in die konteks wat bestuur moet word (Mintzberg, 2009).

Bunnell (2008) konstateer die volgende: Daar is 'n groot belangstelling in die konsep van deelnemende leierskap. 'n Klimaat van verandering is te bespeur as gevolg van verskeie redes. Die veranderde rol van die skoolhoof asook 'n besorgdheid oor 'n tekort aan skoolhoofde, is twee belangrike faktore. Verder moet die konsep van leierskap in skole hersien word. Deelnemende leierskap word gesien as die utopiese manier om deelname en bemagtiging van opvoeders te bereik in 'n demokratiese skoolopset terwyl daar 'n persepsie is dat dit die afskaal van leiers behels wat nie die visie van die skool ondersteun nie. Navorsing toon dat 38 verskillende rolle deur die skoolhoof vervul moet word en dus word die las te groot vir die skoolhoof. Bunnell (2008) bevind dat die skoolhoof se rol oorlaai word en dat die leierskapsrol van die skoolhoof uitgebrei moet word. Die skoolorganisasie word as 'n groot bron van stres geïdentifiseer en die rol en pligte van die skoolhoof moet versprei word as 'n deelnemende leierskapsrol. Deelnemende leierskap word as 'n oorlewing-strategie vir oorbelaaiete skoolhoofde gesien. Die besorgdheid oor 'n tekort aan skoolhoofde dui aan dat 'n alternatiewe vorm van leierskap ondersoek moet word en die konsep van leierskap in skole moet hersien word terwyl die fokus van leierskap op een persoon wat die pos vul verder ook bevraagteken word. Die konvensionele tydperk word na verwys as die held-leierskap-generasie. Deelnemende leierskap is 'n aaneenlopende leierskapsrol saamgestel uit verskillende komponente. Soms word die leier deur die kennis en ondervinding van ander opvoeders ondersteun; ander kere vind dit plaas binne 'n raamwerk waar deelnemende leierskap ondersteunend is om sodoende die werkklas te versprei. Dit sluit in deelnemende besluitneming waar kennis en opinies saamsmelt. Hierdie opset kan spontaan wees, oor 'n tydperk plaasvind, of as 'n beplande roetine toegepas word. Deelnemende leierskap kan bydra tot die vermindering van werkplek mishandeling deur die skoolhoof soos intimidasie en omgeboelie te word. Dit kan verder gesien word as 'n holistiese vorm van 'n konserwatiewe aksie waar twee tot vyf mense ingesluit word. In 'n land soos Suid-Afrika waar vele onderwys en ekonomiese veranderinge sigbaar is, is konstante sensitiwiteit en bewustheid van groot belang om die leierskapsrol te vervul. Dit is 'n gevaarlike rol vir 'n enkele leier om te speel. Daar word verwys na 'n sosiaal deelnemende leierskapsrol waar interafhanklikheid voorkom – nie slegs afhanklikheid nie – en leiers dus verantwoordelikheid deel (Bunnell, 2008).

Die transaksionele model wat geassosieer word met administrasie en bestuur van 'n diens soos die onderwys was nie meer voldoende nie. 'n Transformerende model het gevolg, waar die leier moet bydra tot 'n duidelike visie, oor die vaardigheid moet beskik om ander mense met daardie visie te inspireer, die kapasiteit moet hê om nuwe betekenis te gee aan die visie, oor die vermoë moet beskik om die groter prentjie te sien en ander mense wat die leier volg se toegewydheid moet kan wen. Die tweede fase het gevolg omdat baie mense die transaksionele model bevraagteken het. Die nuutste wysheid wat hieruit voortgespruit het, is dat geen alleenstaande leier hierdie enorme kompleksiteit kan hanteer nie. Dit het gelei tot deelnemende leierskap (Storey, 2004).

Skoolhoofde wat as bestuurders optree met maksimale bestuur vir beplanning, organisering, koördinerende, delegering en beheer, is besig om te verminder (Mintzberg, 2009). Om te verhoed dat uiteenlopende besluite geneem word deur die kleiner departemente omdat die deelnemende leierskapstyl toegepas word, is dit van groot belang dat die persone in formele leierskapsposisies wat verantwoordelikheid moet neem vir die bestuur van die skool soos die skoolhoof en die departementshoof, 'n duidelike visie instel en onderhou (Harris, 2007). Die senior skoolbestuurspan van die skool moet aktief die opvoeders beïnvloed vir die ontwikkeling en implementering van deelnemende leierskap onder die personeel van die skool deur die opbou van ondersteunende posisies te skep in 'n organisatoriese klimaat soos 'n graadhoof, leerarea-hoof, kurrikulum-koördineerder en 'n assesserings-koördineerder (Harris, 2007). 'n Deelnemende leierskapstyl het nie ten doel om die werkslading van die skoolhoof te verminder nie. (Harris, 2007).

Met deelnemende leierskap moet daar aansluiting wees by die senior bestuur se denkrigtings, dit moet 'n missie hê wat die groep inspireer en dit moet oordraagbare en goed gedefinieerde doelwitte in plek hê.

Die departementshoof bestuur 'n netwerk van opvoeders wat kan deelneem aan die bestuur van die departement en moet daarom kennis dra van alle operasionele aspekte van die skool soos die kurrikulum, pastorale aangeleenthede, navorsing en ontwikkeling, beleide en praktyke. Opvoeders voel dat hul opinies gewaardeer word en op gereageer word is dus baie meer gretig om hul samewerking te gee (Shuttleworth, 2000). Bestuur is die bereiking van doelwitte deur die mense wat werk in die departement.

Bestuur moet volgens die volgende beginsels toegepas word:

- Die gee van leiding met 'n visie, missie en waardes in plek
- Bestuur deur beplanning, organisering en ontwikkeling
- Administratiewe pligte wat uitgevoer word om die funksies van die departement effektief te verrig (Blandford, 1997)

Leierskap word gesien as die daaglikse interaksie tussen die skoolhoof, die personeel en gemeenskap wat deur die skool ondersteun word. 'n Meer informele vorm van leierskap word toegepas deur alle lede van die personeel te betrek. Hierdie informele vorm van leierskap word geëtiketteer as deelnemende besluitneming (Hulpia, Devos & Van Keer, 2010).

Transformerende leierskap-modelle fokus op die leier se rol om 'n gedeelde skoolvisie te skep en te bemark sowel as om die personeel te motiveer en te stimuleer. Die leierskaprol kan maklik oorgedra word deur die skoolhoof aan die personeel (Hulpia & Devos, 2009).

1.3.3 DIE PLIGTE EN VERANTWOORDELIKHEDE VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF WAT MOONTLIK KAN BYDRA TOT DIE VERBETERING VAN GEHALTEONDERWYS (BLANDFORD, 1997)

Die rolle van die departementshoof moet geïdentifiseer word in terme van die volgende:

- die taak wat verrig moet word
- verantwoordelikhede
- verhoudings
- werksomstandighede
- eksterne invloede
- Die rolle van die departementshoof sluit in leierskap, bestuur van stres, konflik, tyd, veranderinge en finansies, kennis van die organisasie, besluitneming, monitering, evaluering en beplanning (Blandford, 1997).

Die plig van die departementshoof is om te onderrig, die departement te lei en 'n bestuursspanlid te wees. Die departementshoof is verantwoordelik vir die implementering van die skool se strategieë, strukture en doelwitte asook om 'n rolmodel te wees vir die opvoeders.

1.3.3.1 DIE DEPARTEMENTSHOOF HET DIE PLIG OM TE ONDERRIG (PAM, 2003: PERSONNEL ADMINISTRATIVE MEASURES – DUTIES AND RESPONSIBILITIES OF EDUCATORS)

Die departementshoof moet die bekwaamhede van leerders assesseer, opteken en dus te alle tye beskikbaar hê. *Die prestasieaanwyser* verwag dat die departementshoof 'n positiewe leeromgewing moet skep.

1.3.3.2 DIE DEPARTEMENTSHOOF HET DIE PLIG OM DIE EKSTA-KURRIKULÊRE EN KO-KURRIKULÊRE AKTIWITEITE TE BESTUUR (PAM, 2003: PERSONNEL ADMINISTRATIVE MEASURES – DUTIES AND RESPONSIBILITIES OF EDUCATORS)

Die departementshoof is in beheer van 'n leerarea(s) en/of fase waarin die leerareas onderrig word. Beleide moet deur die departementshoof in samewerking met die senior skoolbestuur ontwikkel word om die departement te bestuur. Die departementshoof het die plig om alle aspekte van die leerareas soos die ontwikkeling van die formele assesseringstake en die assesseringsplan van die skool, te bestuur en te ondersteun. Die departementshoof moet bedrewe van die ekstra-kurrikulêre aktiwiteite gebruik maak vir die holistiese ontwikkeling van die leerders.

1.3.3.3 DIE DEPARTEMENTSHOOF HET DIE PLIG OM DIE PERSONEEL VAN DIE DEPARTEMENT TE BESTUUR (PAM, 2003: PERSONNEL ADMINISTRATIVE MEASURES – DUTIES AND RESPONSIBILITIES OF EDUCATORS)

Die departementshoof het die plig om die skoolhoof in te lig rakende die werksverdeling onder opvoeders werksaam in die departement. Die departementshoof het verder ook die plig om deel te neem aan die ontwikkelings-takseringsproses van opvoeders om op 'n gereelde basis die professionele praktyke van opvoeders te evalueer met die doel om onderrig, leer en bestuur te verbeter.

1.3.3.4 DIE DEPARTEMENTSHOOF HET 'N ADMINISTRATIEWE PLIG OM TE VERVUL (PAM, 2003: PERSONNEL ADMINISTRATIVE MEASURES – DUTIES AND RESPONSIBILITIES OF EDUCATORS)

Die prestasieaanwyser verwag dat die departementshoof moet verseker dat die opvoeders optimaal en kreatief van hulpbronne gebruik maak. Die departementshoof het die plig om

op te tree in een of meer nie-onderlig administratiewe take soos die neem van notules in vergaderings, noodhulp en nooddrille, die opstelling van die rooster, geldinsameling, versekering van die personeel se welstand en die verlening van hulp waar die opvoeder en/of leerder in 'n ongeluk betrokke is. Die *prestasieaanwyser* verwag dat die departementshoof persoonlike belangstelling toon in die welsyn van ander. Die departementshoof het die plig om op te tree namens die skoolhoof waar die skoolhoof of adjunkhoof nie op die perseel beskikbaar is nie.

1.3.3.5 DIE DEPARTEMENTSHOOF HET DIE PLIG OM TE KOMMUNIKEER MET PERSONEEL-LEDE, OUDERS EN LEERDERS (PAM, 2003: PERSONNEL ADMINISTRATIVE MEASURES – DUTIES AND RESPONSIBILITIES OF EDUCATORS)

Die departementshoof en die opvoeders moet op 'n gereelde basis met ouders oor die vordering van die leerders kommunikeer. Deelname aan departementele en professionele komitees, die bywoon van kursusse en seminare sal bydra tot die gereelde opgradering van professionele standaarde en uitgangspunte. Die departementshoof moet rapporteer aan die mees senior bestuurder, die skoolhoof, maar die departementshoof het ook ander bestuurders soos die graadhoofde en die leerarea-hoofde wat aan hom rapporteer.

1.3.4 DIE UITDAGINGS IN DIE UITVOERING VAN DEELNEMENDE LEIERSKAP DEUR DIE DEPARTEMENTSHOOF

Navorsing toon dat emosionele uitputting veroorsaak word deur die probleme van opvoeders, leerders en ouders wat hanteer moet word, die oormaat van take wat op een slag in fragmente voltooi moet word, die verantwoordelikheid om met vele onderbrekings die posbeskrywing toe te pas, die leiding en bywoning deur vele vergaderings, toenemende administratiewe werk om te voltooi, begrotingsbeperkings en om te probeer om op almal se behoeftes te reageer. Al die genoemde uitdagings is verantwoordelik daarvoor dat die stresvlakke van 'n departementshoof opgestoot word (Shuttleworth, 2000).

Die deelnemende leierskapstyl word normatief as positief ervaar, maar kom tog onder bespreking ten opsigte van wie die deelnemende leierskap se pligte en verantwoordelikhede aandui, wie deel is van die deelnemende leierskap, en hoe die realiteite en implementering van deelnemende leierskap lyk. Deelnemende leierskap kan

spanning veroorsaak tussen kompeterende leiers. Leiers soos die skoolhoof en die hoof van die departement mag in konfliktsituasies betrokke wees wanneer daar kompeterende visies, modelle vir sukses, goeie praktyk en departementele en individuele vlakke, sigbaar is. Deelnemende leierskap sal verhoed dat die departementshoof oorlaai word. Soos die konteks meer kompleks en onseker word en daadwerklike verandering benodig word, so moet die departement ook aanpas in die leierskapstyl wat benodig word. Die verandering wat moet geskied, benodig leiers op verskeie vlakke van die departement.

Verskeie belangrike vrae kan oor die onderwerp gevra word: Hoe wyd moet deelnemende leierskap versprei word? Geld die standpunt dat alle persone van die departement betrek moet word? Wie bepaal die verspreiding van die leierskap in die departement? Word opdragte verdeel deur die departementshoof? Word 'n opdrag uitgedeel aan 'n persoon of groep volgens die persoon of groep se bevoegdhede? Watter soort opdragte en rolle word uitgedeel aan die personeel van die departement? Watter ontwikkelings-intervensie word benodig om die deelnemende leierskapstyl uit te leef? Watter dinamiek word vrygelaat wanneer deelnemende leierskap aangewend word op verskeie vlakke in die departement?

Die aard van deelnemende leierskap is kompleks. Die potensiële konflik in die aard van deelnemende leierskap word versinnebeeld wanneer die leier verskillende rolle moet vervul. Die hoof van die departement moet die departement ontwikkel, die personeel se aktiwiteite monitor en assesser, en die personeel ondersteun, maar ook uitdaag.

1.4 NAVORSINGSVRAAG

Watter rol speel die deelnemende leierskapstyl van die departementshoof om opvoeders te ontwikkel om sodoende volhoubare gehalte onderwys aan alle leerders te verskaf?

1.4.1 SUB-VRAE

1. Hoe ervaar die opvoeders en die departementshoof die deelnemende leierskapstyl as deel van die departementshoof se plig om volhoubare gehalte onderrig te verskaf?
2. Is die departementshoof in staat om verwagte pligte uit te voer met 'n deelnemende leierskapstyl?
3. Aan watter uitdagings word die departementshoof blootgestel in die uitvoering van die deelnemende leierskapstyl?

1.5 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

1.5.1 NAVORSINGSPERSPEKTIEF

Die primêre doel van hierdie studie is om die deelnemende leierskapsteorie te gebruik om die uitvoering van die departementshoof se pligte en rolle te verken om volhoubare gehalte onderwys aan alle leerders te verskaf. Die pligte en rolle van die departementshoof en die gepaardgaande uitdagings sal verken word. Die departementshoof en opvoeders se belewenisse, interpretasie en hul perspektief van die departementshoof se deelnemende leierskapstyl sal geanaliseer en beskryf word. Die probleem sal ondersoek word aan die hand van die departementshoof en opvoeders se persoonlike ervarings en opinies. Die resultaat sal beskrywend, interpreterend en ontledend van aard wees. Vir die doel van die studie gaan 'n in-diepte literatuuroorsig onderneem word, wat die begrip van relevante konsepte sal verhelder. Mense se eie verstaan van hul omgewing en dit wat binne hul omgewing in 'n spesifieke tyd en binne 'n spesifieke konteks gebeur, is dus die fokuspunt van die navorsing. Die navorsing berus hoofsaaklik op 'n literatuurstudie van plaaslike en oorsese literatuur. Die oorsese bronne is sover moontlik van toepassing gemaak op die Suid-Afrikaanse en plaaslike onderwystoestande. 'n Literatuuroorsig sal nie voldoende wees om die navorsingsvrae wat met die aanvang van die studie gestel is, te beantwoord nie. Dit was dus nodig om veldwerk ook by die navorsingsproses in te sluit.

Die navorsing sal vanuit 'n kwalitatiewe perspektief onderneem word en die navorsingsbenadering en navorsingsmetodes sal binne 'n interpretatiewe raamwerk gebruik word.

1.5.2 NAVORSINGSMETODES

Die navorsingsmetode wat in hierdie studie gaan gebruik word, is konseptuele analise en onderhoude. Konseptuele analise is haalbaar en noodsaaklik.

Eenmalige individuele onderhoude het in Maart plaasgevind. 'n Semi-gestruktureerde onderhoudskedule is voorberei as 'n plan om spesifieke onderwerpe te bespreek en om gefokus te bly. Gesprekke is op band opgeneem. Om geldigheid en betroubaarheid te verseker, het die onderhoude buite die skoolomgewing geskied.

Kwalitatiewe navorsing het nie ten doel om toekomstige gedrag en gebeure te voorspel nie. Die kwalitatiewe benadering gee spesifiek aandag aan die dinamiese prosesse en streef daarna om nuwe konsepte te ontdek en te ontwikkel (Gerson & Horowitz, 2002). Kwalitatiewe navorsing vereis dat die ondersoek op 'n etiese wyse uitgevoer word, ten einde geldigheid en betroubaarheid te verseker. Die navorser is die belangrikste instrument van inligting-versameling en analise.

Daar is gepoog om as navorser sensitief te bly vir die konteks en om alle kommunikasievaardighede optimaal te benut.

Navorsers wat deur 'n interpretatiewe raamwerk gerig word, beskou die realiteit wat bestudeer word as verteenwoordigend van mense se belewenisse van hul eksterne omgewing (Merriam, 2002). Hierdie raamwerk word gekies om sodoende opvoeders se konteks te verstaan.

1.5.3 ONDERHOUDE

Deur die proses van onderhoudvoering kan beter insig verkry word in opvoeders se begrip van die omgewing waarin hulle hulself bevind. Doeltreffende onderhoudvoering moet leiding verskaf aan die respondente en hulle instaat stel om die navorsingsvraag te beantwoord. 'n Gekonstrueerde semi-gestruktureerde onderhoudslyn is onontbeerlik vir die versameling van inligting in 'n hanteerbare vorm vir latere analisering (Gerson & Horowitz, 2002).

Die eerste stap in die samestelling van die onderhoudsvrae is die omskakeling van die navorsingsdoelwitte na inligtingsdoelwitte om spesifieke vrae te formuleer (Babbie & Mouton, 1998). Die twee skole wat betrek word by die navorsing is geleë in 'n oorwegend laer sosio-ekonomiese gebied, wat geïdentifiseer word as onderpresterend en dus 'n groot behoefte vir verandering en verbetering het. Ek is in staat om hierdie skole te identifiseer, aangesien ek verbonde is aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Onderpresterende skole in laer sosio-ekonomiese gebiede word betrek omdat die konteks 'n groot meerderheid van skole in Suid-Afrika verteenwoordig.

Die geselekteerde lede sal nie-verteenwoordigend wees van die diverse samestelling van die Wes-Kaap, aangesien die deelnemers gekies sal word volgens spesifieke kriteria en hul beskikbaarheid en vrywilligheid om aan hierdie ondersoek deel te neem. Die redes vir hierdie keuse val spesifiek binne die beperkte tydsraamwerk en is volgens kwalitatiewe

navorsingsmetode keuses aanvaar.

1.5.4 GELOOFWAARDIGHEID dui op die mate waarin die navorser en ander belangstellendes in die navorsingsonderwerp sowel as die navorsingsresultate glo en vertrou (Davis, 2004). Ek sal met die opvoeders binne hul betrokke kontekste onderhoude voer. Die verskillende metodes van dataversameling sal my daartoe instaat stel om verskillende perspektiewe op die opvoeders se konstruksies van hul werklikheid te kry.

1.5.5 BETROUBAARHEID is ouditering deur middel van noukeurige dokumentasie van data, metodes en besluite wat geneem is en die finale produk is 'n poging om die betroubaarheid van die studie te bevorder (Seale, 2001).

1.5.6 BEVESTIGBAARHEID is wanneer die geloofwaardigheid, oordraagbaarheid en betroubaarheid van data hoog is en die bevestigbaarheid daarvan sal ook hoog wees.

Tydens die navorsingsprojek sal voortdurend aandag gegee moet word aan die genoemde vier kriteria waaraan kwalitatiewe navorsing moet voldoen, ten einde gehalte navorsing te waarborg.

In enige navorsingstudie moet etiese oorwegings 'n fundamentele deel uitmaak van die hele navorsingsproses.

1.5.7 DATAVERWERKING

Die data sal georganiseer, gekategoriseer en gekodeer word en terselfdertyd daarvan bewus bly dat dataverwerking die deelnemers se response moet weerspieël. Moontlike antwoorde word gekodeer met 'n numeriese waarde.

1.6 ETIESE OORWEGINGS

In enige navorsingstudie moet etiese oorwegings 'n fundamentele deel uitmaak van die hele navorsingsproses. Die doel van die navorsingstudie, die navorsingsmetode en hoe die data opgeteken gaan word en aan wie dit beskikbaar gemaak gaan word, moet met die deelnemers bespreek word.

Voorsorg ten opsigte van die geldigheid van inligting sal getref word deur vertrouensverhoudings met die rolspelers te bewerkstellig en te verseker dat die onderwyser my as onbevooroordeeld tot die navorsingsonderwerp sien.

1.7 HOOFSTUK-INDELING

Hoofstuk 1: Aard en omvang

- Inleiding
- Doel van die studie
- Rasionaal vir die studie

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig

- Inleiding
- Konsepverklarings: deelnemende leierskap, middelvlakleierskap, departementshoof
- Omskrywing van watter rol die departementshoof se deelnemende leierskapstyl speel om opvoeders te ontwikkel om sodoende volhoubare gehalteonderwys aan alle leerders te verskaf.

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en metodologie

- Inleiding
- Navorsingsperspektief
- Navorsingsmetode
- Die konteks van die studie
- Datagenerering
- Dataverwerking
- Etiese oorwegings

Hoofstuk 4: Navorsingsbevindinge

Hoofstuk 5: Interpretasie, gevolgtrekkings en aanbevelings

Bronnelys

Aanhangsel

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 DEPARTEMENTSHOOF

2.1.1 INLEIDING

Dit word verwag van die skoolhoof om beheersisteme en beleide bekend te maak aan alle personeellede. Hierdie sisteme en beleide moet onderhou, gemonitor word en geëvalueer word op 'n gereelde basis omdat die skool optimaal moet kan funksioneer. Swak gestruktureerde sisteme en sisteme wat swak bestuur word, lei tot swak dienslewering, korrupsie en lae moraal. Effektiewe sisteme en beleide wat effektief bestuur word, dra daartoe by dat die skool kwaliteit onderrig aan die leerders en effektiewe dienslewering aan die ouers en die onderwysdepartement gee.

'n Persoonlike passie vir opvoeding en 'n motivering om gefokus te wees op onderrig en leer, word deur skoolhoofde aangedui as die suksesresep vir die skoolhoof as kurrikulum-leier. Die positiewe faktore wat bydra tot die suksesresep is die voordele van delegering deur strukture en prosesse in plek te hê wat deelnemende kurrikulum-leierskap insluit, die kwaliteit van die personeel veral die middelbestuurder – departementshoof – en die senior bestuursspan, en om die deelnemende proses met volle vertroue uit te voer en die personeel se vaardighede te verbeter, deurdat die opvoeders fokus op hul persoonlike ontwikkeling, 'n aspek wat gekoppel word aan 'n hoë vlak van motivering en entoesiasme om akademiese doelwitte te bereik (Shuttleworth, 2000).

Die onderwys sal nooit losgemaak kan word van die burokratiese struktuur nie en die onderwysleier, skoolhoof en departementshoof as leier van die departement, sal sy professionele take binne hierdie raamwerk moet uitvoer. Die groot waarde van die burokratiese benadering is dat daar 'n duidelike omskrywing van elke persoon se taak en pos is.

Met die standpunt dat die onderwysleier eerder 'n onderwysbestuurder as 'n onderwysadministrateur is, verskuif die klem van toesig en beheer na delegering, leiding en mede/deelnemende besluitneming (Van der Westhuizen, 1986).

Die departementshoof het goeie kennis van die leerarea/s van die departement wat bestuur en ontwikkel moet word, maar het ook 'n wyer verantwoordelikheid as om slegs goeie kennis van die vak te besit. Die departementshoof is soms nie die opvoeder met die meeste vakkennis van alle opvoeders nie, maar moet die vakbeleid ontwikkel wat die standaard stel waarvolgens onderrig en leer vir die leerarea moet plaasvind. Hierdie ontwikkeling moet met elke opvoeder gedeel word, die departement se doelwitte en doelstellings moet aansluit by die skool se doelwitte en doelstellings, die onderrig en leer moet suksesvol ondersteun word en bydra tot die rigting en opvoedkundige waardes wat deur die skool in plek gesit is asook die departement binne en buite die skoolorganisasie verteenwoordig (Gold, 1998). Opvoeders se ontwikkeling kan bevorder of benadeel word deur die departement waarin die opvoeder werksaam is of was.

2.1.2 DIE DEPARTEMENTSHOOF SE VERANTWOORDELIKHEDE, FUNKSIES EN ROLLE (PAM, 2003)

Onderrig en leer is die basiese aktiwiteite van 'n skoolorganisasie. Om opvoeders so effektief as moontlik te laat werk om die onderrig en leer te beplan en te lewer, is die basiese aktiwiteit van bestuur ten opsigte van die departement. Bestuur is 'n neutrale aktiwiteit om iets te laat plaasvind. Hoe die aktiwiteit plaasvind, maak dit aanvaarbaar of nie. Dit is nie die bestuur en leiding van die departement deur die departementshoof wat opvoeders soms frustreer nie, maar die manier waarop die bestuur en leiding plaasvind. Sommige opvoeders redeneer dat werk in skole plaasvind in die klaskamer en dat werksaamhede nie in samewerking met ander opvoeders hoef plaas te vind nie. Bestuur kom slegs tot sy reg wanneer dit toegepas word met opvoeders wat wil saamwerk met ander opvoeders om onderrig en leer te ondersteun en deur opvoeders wat graag met ander opvoeders kontak maak en nie slegs met die leerders kontak het nie (Gold, 1998).

Die departementshoof moet op 'n gereelde basis met die opvoeders kommunikeer om 'n goeie onderrigstandaard te handhaaf en te onderhou en goeie vordering te verseker onder die leerders en dus moet administratiewe effektiwiteit van die departement gekoester word. Die departementshoof kommunikeer met departemente van ander skole om die departement te ontwikkel en dus ekstra-kurrikulêre aktiwiteite te organiseer, asook opvoeders te motiveer om ontwikkelings-klinieke by te woon en dien verder dikwels ook as 'n konsultant vir ander instansies. Die departementshoof kommunikeer met ouers om die

vordering van leerders en hul gedrag te bespreek en ouer-betrokkenheid te bevorder. Die departementshoof neem deel aan professionele ontwikkelingsgeleenthede om op gereelde basis op hoogte te bly van die nuutste ontwikkelings. Die departementshoof maak kontak met vele organisasies van die gemeenskap en kommunikeer soos benodig met die publiek namens die skoolhoof (PAM, 2003: personnel administrative measures – duties and responsibilities of educators).

Die departementshoof moet bedrewe van die ekstra-kurrikulêre aktiwiteite gebruik maak vir die holistiese ontwikkeling van die leerders. Die departementshoof het die plig om ondersteuning te gee aan aspekte soos om op hoogte te bly van ontwikkeling in die leerareas en die ontwikkeling aan die opvoeders oor te dra om gehalte onderwys te verseker, onervare opvoeders te ondersteun en te ontwikkel en die belange van leerders op die hart te dra. Goeie tekens van vertroue en toewyding onder die personeel moet gebou word deur die departementshoof (PAM, 2003).

Die departementshoof moet in samewerking met die opvoeders 'n goeie onderrig standaard handhaaf en vooruitgang onder die leerders verseker. Die departementshoof en die opvoeders moet op gereelde basis met die ouers oor die vordering van die leerders kommunikeer (PAM, 2003).

Aan die departementshoof word die plig opgedra om leerkragte te monitor, prosedure en strukture te ontwikkel om beleide te implementeer, as effektiewe leier op te tree, in kontak te wees met alle rolspelers, goeie klaskamerpraktyke te vestig, effektief bronne en onderrigmetodiek te evalueer, onderrigmetodes op deurlopende basis te verbeter, vele aspekte van leerders te monitor, opvoeders te ontwikkel, standaarde te vestig en te monitor, die kurrikulum effektief te beplan, goeie bestuur toe te pas binne die finansiële raamwerk en op 'n gereelde basis die senior bestuur in te lig rakende die ontwikkeling en uitdagings van die departement (Shuttleworth, 2000).

Die departementshoof moet in kontak wees met klasonderrig, verantwoordelikheid neem vir die effektiewe funksionering van die departement en die vordering van leerders verseker. Die departementshoof moet onderrig en indien nodig, 'n klasopvoeder wees. Die departementshoof moet assesseer en verslag kan doen (PAM, 2003).

Die departementshoof is in beheer van die opvoeders van die departement, 'n leerarea/s en/of 'n fase. Die beleide van die departement moet in samewerking met die senior bestuurspan ontwikkel word. Die departementshoof koördineer die assesseringsproses,

huiswerkbeleid, intervensie wat leerders benodig om leerstruikelblokke te oorkom rakende alle leerareas van die departement.

Die departementshoof moet op 'n gereelde basis die opvoeders op hoogte hou van die nuutste ontwikkeling in elke leerarea. Onervare opvoeders moet ondersteuning van die departementshoof ontvang.

Die bewyse van werk van leerders en opvoeders moet deur die departementshoof gekontroleer word en verslae moet op 'n gereelde basis aan die skoolhoof beskikbaar gemaak word. Alle formele assessering en optekeningselemente moet op 'n gereelde basis gemodereer word.

Die departementshoof deel in die verantwoordelikheid om ekstra-kurrikulêre aktiwiteite te behartig en te organiseer.

Die departementshoof moet die senior bestuursspan adviseer rakende die werkverdeling van die opvoeders. Die departementshoof neem deel aan die prestasie-meting van opvoeders om onderrig, leer en bestuur te bevorder (PAM, 2003).

2.1.2.1 DIE DEPARTEMENTSHOOF HET DIE PLIG OM TE ONDERRIG EN ONDERRIGLEIDING TE VERSKAF AAN OPVOEDERS (PAM, 2003)

Die departementshoof moet die bekwaamhede van leerders assesseer, opteken en dus te alle tye beskikbaar hê. *Die prestasieaanwyser* (GGBS) verwag dat die departementshoof 'n positiewe leeromgewing moet skep. Kurrikulum-uitkomstes moet behaal word deurdat doelwitstellings kreatief en innoverend is. Die departementshoof se interaksie met leerders, personeel en ouers is van pas en dra by tot skoolontwikkeling.

Die departementshoof het die plig om ondersteuning te gee aan aspekte soos om op hoogte te bly van ontwikkeling in die leerareas en die ontwikkelinge aan die opvoeders oor te dra om gehalte onderwys te verseker, onervare opvoeders te ondersteun en te ontwikkel en die belange van leerders op die hart te dra. *Die prestasieaanwyser* (GGBS) verwag dat die departementshoof moet deelneem aan aktiwiteite wat professionaliteit kweek deur kongresse en opleidingsgeleenthede by te woon en te ondersteun en goeie personeelontwikkeling en goeie professionele advies aan die personeel te gee. Goeie tekens van toewyding en vertroue onder die personeel moet gebou word deur die departementshoof.

Die departementshoof het die plig om beheer uit te oefen ten opsigte van die opvoeders en leerders, verslae wat saamgestel word om terugvoering te gee aan die senior bestuur rakende die kwaliteit van onderrig en leer wat plaasvind in die departement, optekening

van vordering van leerders om aan ouers te rapporteer oor die vordering van hul kinders en die administratiewe verantwoordelikhede van opvoeders soos die beplanning vir kwaliteit onderrig. *Die prestasieaanwyser* (GGBS) verwag dat die departementshoof se rekordhouding van die departement rakende die opvoeders en die leerders noukeurig en omvattend moet wees.

2.1.2.2 DIE DEPARTEMENTSHOOF HET DIE PLIG OM DIE PERSONEEL VAN DIE DEPARTEMENT TE BESTUUR (PAM, 2003)

Die departementshoof het die plig om die skoolhoof in te lig rakende die werksverdeling van opvoeders werkzaam in die departement. Die departementshoof het die plig om deel te neem aan die ontwikkelings-takseringsproses van opvoeders om op 'n gereelde basis die professionele praktyke van opvoeders te evalueer met die doel om onderrig, leer en bestuur te verbeter. *Die prestasieaanwyser* (GGBS) verwag dat die departementshoof 'n goeie poging moet aanwend om alle belangstellendes by besluitneming te betrek.

2.1.2.3 DIE DEPARTEMENTSHOOF HET DIE PLIG OM TE KOMMUNIKEER MET PERSONEELLEDE, OUERS EN LEERDERS (PAM, 2003)

Die departementshoof moet in samewerking met die opvoeders 'n goeie onderrig-standaard handhaaf en vooruitgang onder die leerders verseker. Administratiewe effektiwiteit in die departement moet gekoester word. *Die prestasieaanwyser* (GGBS) verwag dat die departementshoof duidelike instruksies moet uitreik en 'n beleid in plek moet hê om opvoeders instaat te stel om funksies doeltreffend te verrig.

2.1.2.4 ADMINISTRATIEWE PLIGTE VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF (PAM, 2003)

Die departementshoof gee ondersteuning in die beplanning en bestuur rakende die inventaris, die begroting en werkskemas van die departement.

Die departementshoof gee ondersteuning of is in die pos van een of meer nie-onderrig verantwoordelikhede soos om die sekretaresse te wees vir die personeelvergadering, rooster per opvoeder, insameling van gelde, opvoeders se welstand en insidente op die skoolterrein (PAM, 2003).

2.1.3 DIE UITDAGINGS VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF SE POSBESKRYWING

Die belangrikste plig van die departementshoof is om te onderrig. Daar is min beroepe waar van 'n individu verwag word om 'n beroep te beoefen en kollegas te bestuur terselfdertyd (Shuttleworth, 2000). Om die plig en rol van leier, bestuurder en opvoeder te vervul, plaas baie druk op die departementshoof.

Om verantwoordelikheid te neem en verantwoordbaar te wees vir die departement se bestuur en leiding waar die senior skoolbestuurspan se verantwoordelikhede na die departementshoof gedelegeer word, die departementshoof bewus is van die gaping in formele gestruktureerde opleiding, die oordra van energie en gemotiveerdheid sigbaar moet wees op 'n daaglikse basis, die opvoeders beroepsontwikkeling moet ontvang, nuwe bestuursvaardighede toegepas moet word, die voorbereiding en verantwoordbaarheid van interne en eksterne moderering en die verantwoordelikheid te neem om prestasie-doelwitte te bereik, hou groot uitdagings in vir die departementshoof (Shuttleworth, 2000).

Die departementshoof word besig gehou met roetine administrasie en krisisbestuur en het min tyd tot sy/haar beskikking vir strategiese denke (Brown & Rutherford, 1998). Die mees belangrike uitdaging vir die departementshoof is om te lei nie deur kontrole uit te oefen nie, maar om opvoeders te bemagtig met 'n deelnemende leierskapstyl deur strukture in plek te hê waar leierskap dus wyd gedeel en versprei word (Brown & Rutherford, 1998).

Die GGBS verwag dat die departementshoof duidelike instruksies uitreik, beleide in plek het en die personeel dus instaat is om funksies doeltreffend te verrig (PAM, 2003). 'n Induksieprogram en 'n moniteringstelsel is nodig om aan die verwagting van die GGBS te voldoen.

Die departementshoof as middelbestuurder ervaar groot druk om te voldoen aan die verwagting van die GGBS, want die instrumente deur die senior bestuurspan ontwikkel om die taak uit te voer, ontbreek of is soms van 'n swak gehalte. Volgens die verantwoordelikhede van die GGBS moet 'n beleid in plek wees ten opsigte van openbare toegang tot inligting sodat die elektroniese databasis in plek is en doeltreffend bygehou word met rekords soos leerarea- en skoolbeleide. As middelbestuurder ervaar die departementshoof groot uitdagings indien hierdie beleid nie ontwikkel is deur die senior skoolbestuurspan nie en toerusting nie in werkende orde is om 'n doeltreffende

elektroniese databasis in plek te hê nie. Die tydsfaktor om die elektroniese databasis op datum te hou, is 'n groot uitdaging.

Die GGBS verwag dat die departementshoof inligtingsvergaderings moet hou om opvoeders oor nuwe ontwikkeling in te lig rakende nuwe beleide en opdragte vanaf die onderwysdepartement, alhoewel die departementshoof nog nie self voldoende ontwikkeling ontvang het vanaf die Onderwysdepartement en/of die senior skoolbestuurspan van die skool om dus die opvoeders te ontwikkel nie.

Die GGBS verwag dat die departementshoof moet voldoen aan die vereiste om die personeel te ondersteun en te motiveer om 'n lae afwesigheid te hê, 'n skool-identiteit te hê en strukture vir ondersteuning aan die personeel in plek te sit.

Die departementshoof strewende daarna om te voldoen aan die vereistes, maar die tyd beskikbaar en die toeganklikheid van die opvoeders bring groot uitdagings mee. Die GGBS verwag dat beleide vir personeelontwikkeling in plek is sodat dit as 'n deurlopende proses toegepas word wat deel vorm van die beplanning van skoolontwikkeling. As middelbestuurder het die departementshoof die insae en ondersteuning van die senior bestuurspan nodig en indien dit ontbreek of die ondersteuning van swak gehalte is, word die departementshoof onder groot druk geplaas om aan die verwagtinge te voldoen.

Die verwagting van die GGBS is dat die departementshoof vertrouwd moet wees en 'n grondige begrip het van huidige tendense in die onderwys. Indien die departementshoof nie selfontwikkeling laat geskied of deur die senior skoolbestuurspan ontwikkel word nie, is groot gapings duidelik.

'n Outokratiese leierskapstyl toon dat daar geen professionele leierskap binne die departementshoof sigbaar is nie, want die GGBS verwag dat professionele advies aan die personeel gegee moet word binne die konteks van die toepassing van 'n hoogs deelnemende leierskapstyl deur die departementshoof in die departement en die strukture wat in plek is in die departement (PAM, 2003). Die GGBS verwag van die departementshoof om 'n inklusiewe model van besluitneming in plek te sit wat as integraal tot die besluitnemingsproses beskou word. Uitdagings moet deur middel van konsensus opgelos word. Doeltreffende strukture bestaan vir deelname van belanghebbendes aan besluitneming. Die departementshoof moet dus oor goeie besluitnemingsvaardighede beskik om aan die verwagting te voldoen. Besluite mag nie eensydig geneem word nie. 'n

Deelnemende konsuleringsmodel word gebruik deur die departementshoof en konsulteer uitvoering voordat besluite geneem word.

Indien die departementshoof dus deur 'n outokratiese onderwysleier (skoolhoof) gelei word, kan die departementshoof nie voldoen aan die verwagting van die GGBS om 'n deelnemende model van besluitneming soos verwag deur die GGBS te aanvaar nie wat 'n groot uitdaging vir die departementshoof as middelbestuurder inhou. Die besluitnemingsproses gaan dikwels selfsugtig van aard wees, volgens 'n verdeel-en-heers-strategie werk, en ontevredenheid word ervaar onder die opvoeders van die departement wat impliseer dat die opvoeders dus nie die besluite wat geneem word vertrou nie omdat dit dikwels nie billik en objektief is soos deur die GGBS verwag word nie. Ywerige personeeldeelname soos verwag deur die GGBS is nie sigbaar nie en groot uitdagings staan dus die departementshoof in die gesig. Die prestasie-standaard vir besluitneming en aanspreeklik kan nie bereik word deur die departementshoof dat besluite altyd objektief en billik sal wees nie (PAM, 2003).

2.1.4 DIE DEPARTEMENTSHOOF AS LEIER OP 'N MIDDELBESTUURSVLAK

Die departementshoof bestuur 'n netwerk van opvoeders wat kan deelneem aan die bestuur van die departement. Die departementshoof moet kennis dra van alle operasionele aspekte van die skool soos die kurrikulum, pastorale aangeleenthede, navorsing en ontwikkeling, beleide en praktyke (Shuttleworth, 2000).

Die departementshoof se interaksie met leerders, personeel en ouers dra by tot skoolontwikkeling (PAM, 2003). Die *prestasieaanwyser* (GGBS) verwag dat die departementshoof 'n goeie poging moet aanwend om alle belangstellendes by besluitneming te betrek.

Die departementshoof fokus op die eksterne rolle van verbinding en onderhandeling tussen en met die senior skoolbestuursspan van die skool en die departement wat deur die departementshoof bestuur word (Shuttleworth, 2000). Die senior skoolbestuursspan neem die besluite en die middelbestuurder interpreteer hierdie besluite en deel dit met die res van die personeel. Die middelbestuurder skryf nie die agenda nie, maar moet die agenda oordra aan die personeel (Bennett, 1995).

Die departementshoof as middelbestuurder neem vele besluite. Die konteks van hierdie besluite is egter nie die eie keuse van die middelbestuurder nie. Die karakter van die werksopset van die middelbestuurder is grotendeels buite sy/haar beheer. Die middelbestuurder se posbeskrywing word minder beskerm in die werksopset, maar 'n effektiewe middelbestuurder is groot in aanvraag by alle skole. Middelbestuurders is die gom wat die organisasie bymekaar hou – die ambassadeurs tussen die senior bestuurspan en die posvlak een opvoeders asook die vele graadgroepe en leerarea-groepe waaruit die departement bestaan. Die werk en verskeidenheid van take en verantwoordelikhede van die middelbestuurder het baie uitgebrei oor die afgelope jare (Adey & Jones, 1998). Die skoolhoof het 'n middelbestuurder nodig om die visie van die skool te versprei en om te sit in praktiese terme wat gaan realiseer (Bennett, 1995).

Die sleutelposisies van die middelbestuurder is die kurrikulum wat bedien word, die werk van die personeel, om 'n bydrae te lewer tot heel-skool aktiwiteite en die finansies en hulpbronne te bestuur (Bennett, 1995).

Die sleutelposisie van die middelbestuurder ten opsigte van die bydrae tot heel-skool aktiwiteite sluit die volgende in: middelbestuurders het 'n verantwoordelikheid om besluite getrou te implementeer en die senior bestuurspan op hoogte te hou oor hoe die besluite uitwerk in die praktyk (Bennett, 1995). Die departementshoof as middelbestuurder moet nie gesien word as die persoon wat slegs idees en inligting deurgee vanaf die skoolhoof en senior skoolbestuurspan na die personeel nie, maar moet toesien dat die besluite uitgeleef word in die departement. Die departementshoof moet dus die senior skoolbestuurspan van die skool op hoogte te hou van die dag-tot-dag skoolaktiwiteite en waar probleme ondervind word. Die departementshoof as middelbestuurder hou die senior skoolbestuurspan op hoogte van wat werk en nie werk nie en waar ondersteuning benodig word (Bennett, 1995). Die plig van die middelbestuurder is om die taak af te handel en verantwoording te doen aan die senior skoolbestuurspan.

Die sleutelposisie van die middelbestuurder ten opsigte van die kurrikulum wat bedien moet word en die werk van die personeel sluit die volgende in: die departementshoof fokus op die verspreiding van die visie van die skool na elke klaskameraktiwiteit en ander aktiwiteite wat deel is van die dag-tot-dag taak van 'n skool. Die departementshoof fokus op die wyer prentjie en nie slegs op 'n spesifieke vak nie.

Die departementshoof dui rigting aan, motiveer die kollegas en oefen kontrole uit. Die middelbestuurder fokus op die taak wat afgehandel moet word, maar die fokus het geskuif na

die rol van fasiliteerder wat vervul moet word deur die departementshoof om prosedures in plek te sit en te sorg dat sisteme glad verloop. Middelbestuurders speel 'n belangrike rol in die versameling, sortering en prioritisering van inligting waarna dit deur gegee word aan die persoon wat dit moet verwerk.

Middelbestuurders beklee 'n posisie wat hulle in staat stel om druk uit te oefen op praktyke wat verbetering benodig. Die middelbestuurder is 'n potensiële agent vir verandering deur die posisie wat hy beklee om kontrole uit te oefen en die vloei van inligting in die skoolopset te beïnvloed. Die middelbestuurder fokus op prosedures wat gevolg word om toe te sien dat 'n taak suksesvol afgehandel word. Die vereistes en vordering van 'n taak wat deurgegee word, asook die skoolorganisasie se waardes moet verstaan en gedeel word.

Die middelbestuurder speel 'n belangrike rol om die personeel wat nuut aangestel is te oriënteer en die skoolorganisasie se norme en waardes met die personeel te deel. Verantwoordelikheid ten opsigte van die kurrikulum wat bedien moet word, is 'n sleutelposisie wat die middelbestuurders beklee. Leiding word gegee aan 'n groep opvoeders ten opsigte van die beplanning en lewering van die kurrikulum, die kurrikulum word ondersteun en indiensopleiding word verskaf (Bennett, 1995).

Die sleutelposisie van die middelbestuurder met betrekking tot hulpbronne bestuur, sluit die volgende in: die gebruik van hulpbronne op 'n kreatiewe wyse en om die toerusting optimaal te gebruik wat aangekoop is volgens die goedgekeurde begroting (GGBS).

Die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys se Gesamentlike Ooreenkoms 8 van 2003 het die GGBS ingestel. Dit is 'n stelsel vir die beheer en ontwikkeling van die prestasie van alle opvoeders by skole regdeur die Republiek van Suid-Afrika. Die GGBS vir opvoeders by skole het 12 prestasiestandaarde waarop opvoeders geëvalueer word: Posvlak een opvoeders: standaard 1-7; posvlak twee opvoeders: standaard 1-10. Die GGBS is 'n geïntegreerde gehaltebestuurstelsel wat uit drie programme saamgestel is wat daarop gerig is om die prestasie van die onderwysstelsel te evalueer met die doel om dit te verbeter. Dit sluit in: ontwikkelingstaksering, prestasie-meting en heelskoolevaluering. Die doel van prestasie-meting is om individuele opvoeders te evalueer vir salarisverhoging, graadvordering, bevestiging van aanstellings asook vir beloning en aansporing.

Die prestasie-standaard vir die departementshoof verwag dat pastorale sorg verleen word aan opvoeders, personeelontwikkeling plaasvind, bou van motivering sigbaar is en besluite tydig geneem word en, waar moontlik deur konsensus bereik word. Verder moet personeel bereid wees om verantwoordelikheid te aanvaar vir die besluitnemingsproses, gemotiveer word om aan besluitneming deel te neem en vertrou te hê in die besluite wat deur die departementshoof geneem is omdat die proses deelnemend was.

Deelnemende leierskap word gesien as die manier om bemagtiging van opvoeders te bereik om weldeurdagte besluite te neem in 'n demokratiese skoolopset. Personeelontwikkeling moet as deurslaggewend deur die departementshoof beskou word vir die algehele doeltreffende funksionering van die skool, opvoeders moet bemagtig word, personeelontwikkeling wat deel vorm van die beplanning vir skoolontwikkeling moet deurlopend plaasvind, 'n omvattende beleid vir personeelontwikkeling moet in plek en operasioneel wees, personeelontwikkeling moet beplan word en sensitief wees teenoor die personeel se behoeftes en die departementshoof moedig lewenslange leer aan en is self 'n lewenslange leerder.

Die skoolorganisasie en opvoeders word omring deur onsekerhede en teenstrydige verantwoordelikhede. Die skool as 'n organisasie moet opvoeders ondersteun om hierdie onsekerhede te hanteer. Leierskap beklee 'n sleutel posisie in hierdie proses om opvoeders te ontwikkel. Skole moet reageer op die spanning wat deur komplekse druk veroorsaak word soos beleide wat deur die regering ontwikkel en geïmplementeer word. Onsekerheid heers oor wat die mees effektiewe onderrig strategieë is. Die kombinasie van kennis en bekwaamheid omskryf die grense van die onderrig-praktyk vir die opvoeder. Die skoolorganisasie kan slegs verandering hanteer en kompeteer met eksterne verantwoordelikhede indien die opvoeder self kan verander en dit vereis dat opvoeders moet gewillig wees om nuwe idees en vaardighede aan te leer. Leer beklee 'n sleutelposisie om onsekerheid te hanteer. Ontwikkelingsprogramme vir die opvoeder deur die departementshoof sal 'n balans bring tussen onsekerhede en sekerhede om opvoeders toe te laat om hul kennis en vaardighede uit te leef en uit te brei sodat die leerders en ander opvoeders 'n konstruktiewe balans kan ontwikkel (Bennett & Anderson, 2003). Personeelontwikkeling vind plaas met die ontwikkelingsprogramme in plek en met 'n deelnemende leierskapstyl van die departementshoof word ontwikkeling uitgebrei in die

toepassing van die kennis en vaardighede van die posvlak een opvoeder wat deelneem aan die bestuur van die departement.

2.2 MIDDELVLAKLEIERSKAP

2.2.1 INLEIDING

Skole is nie geïsoleerd van die wêreld nie en moet verantwoordelikheid neem vir verskeie vorme van eksterne druk wat op die skoolorganisasie uitgeoefen word. Hierdie eksterne druk skep die klimaat waarin middelvlakleierskap plaasvind. Leierskap gee rigting aan die werk wat die personeel verrig, gee 'n aanduiding van wat van hul verwag word in 'n bepaalde opset en hoe dit bereik moet word. Die personeel vra vir leierskap wat positief en konsekwent is (Bennett, 1995). Die publiek vra al hoe meer verantwoordelikheid van skole. 'n Kompeterende atmosfeer word geskep. Opvoeders vra ondersteuning van die leier om stabiliteit te verseker om hul taak van kwaliteit onderrig en leer tot voltooiing te bring (Bennett, 1995). Die middelbestuurder word gesien as die aangewese persoon om die interne politiek van die departement te hanteer. Die leierskapsvermoëns van die middelbestuurder word gebruik om die aktiwiteite van die opvoeders te bestuur en seker te maak dat die departement in die regte rigting beweeg. Die middelbestuurder se administratiewe rol en sy verantwoordelikheid om te onderrig, hou groot uitdagings in. Die middelbestuurder is die leier, die bestuurder en die administrateur van die departement en werk deur en met mense om take te verrig en doelwitte te bereik. Die middelbestuurder sal groter sukses behaal indien die skool fokus op die ontwikkeling van die middelbestuurder as 'n belegging vir die skool. Die posvlak een-opvoeder wat die behoefte het en gestimuleer sal word deur deel te neem aan die heel-skoolbeplanning en insette in beleide sal wil lewer, sal aansoek doen om die pos op 'n middelbestuursvlak te beklee. Die opvoeder wat gereed is om op middelbestuursvlak die pos te vul, het vertroue in sy eie onderrig-praktyk en idees, vind genot daarin om 'n rolmodel te wees vir ander opvoeders, oefen invloed uit op kollegas, sy eie idees word in die praktyk toegepas, daar word na hom geluister en kollegas se praktyke word deur hom verander waar ontwikkeling benodig word.

Volgens Hammersley-Fletcher & Brundrett (2005) is effektiewe middelleierskap sigbaar wanneer die middelleier entoesiasies en vol selfvertroue is, ondervinding en kennis deel, na opvoeders luister en opvoeders se opinies waardeer. Verder moet daar in samewerking met opvoeders 'n visie ontwikkel word, met strategieë om die visie te

realiseer, daar moet met eerlikheid gekommunikeer word, 'n kultuur van vertroue en respek moet opgebou word en leiers moet met duidelikheid hul waardes en filosofieë uitleef (Hammersley-Fletcher & Brundrett, 2005).

Binne hierdie middelvlak-leierskapsrol lê die ware potensiaal opgesluit vir organisatoriese verandering en verbetering (Busher & Harris, 1999).

2.2.2 DIE MIDDELBESTUURDER HET 'N GROOT BEHOEFTE AAN OPLEIDING

Harding (1990) konstateer dat met navorsing bewys is dat 92% van die middelbestuurders 'n groot behoefte het vir ontwikkeling, 'n aspek wat dui op die nie-genoegsame opleiding wat die middelbestuurder ontvang. Opvoeders wat aangestel word as middelbestuurders toon dat hulle die potensiaal het om suksesvol te wees, maar aanvanklik nie die nodige vaardighede het nie. Vaardighede moet ontwikkel word om te verseker dat die middelbestuurder instaat is om assesserings-aktiwiteite te koördineer, leerders se suksesse te monitor, leiding te gee aan beginner-opvoeders, vergaderings te lei, te kommunikeer met opvoeders en die senior bestuursspan, programme en planne te evalueer, take te deleger aan opvoeders, konflik en ontevredenheid van opvoeders te hanteer, terugvoering te kan gee aan opvoeders en die senior bestuursspan en die standpunte van die departement te verteenwoordig. Middelbestuur-ontwikkeling is 'n sentrale faktor wat bepalend is of die middelbestuurder sy rol effektief kan vervul. 'n Strategie vir bestuursontwikkeling is nodig wat 'n prioriteit plaas op professionele ontwikkeling vir die middelbestuurder. Selfontwikkeling moet plaasvind in terme van tydsbestuur, delegering, onderhandeling en leierskapstyle. Ontwikkeling ten opsigte van spanbou, beplanning, kurrikulum-leierskap, evaluering en verandering om kwaliteit bestuur te verseker, bestuursverandering te kan hanteer en opvoedkundige evaluering te kan doen, moet plaasvind. Spanbestuur-ontwikkeling ten opsigte van kollektiewe besluitneming, motivering, konflikhantering, doeltreffende kommunikasie en spanvergaderings moet plaasvind. Die uitbreiding van opvoedkundige dienste om die groei in leerder-getalle te gemoed te kom en uitgebreide veranderinge in die skoolorganisasie, is faktore wat bygedra het daartoe dat die behoefte vir opleiding van die senior bestuursspan al hoe groter geword het.

Die vraag wat beantwoord moet word, is wat effektiewe opleiding vir die middelbestuurder behels?

Effektief word vereenselwig met:

- opleiding wat praktyk-ontwikkeling te weeg bring,
- om dalk houdings te verander,
- groter insig tot die posbeskrywing te gee,
- selfvertroue te ontwikkel,
- die vermoë te besit om tyd en bronne te bestuur,
- finansiële vaardighede, te ontwikkel
- hoe om vergaderings effektief te lei,
- onderhoude te voer,
- om erkenning vir goeie werk verrig, te gee,
- ondersteunend te wees en
- om 'n rooster te kan ontwikkel.

Die middelbestuurder moet verandering in leierskapstyl toepas deur die volle departement te betrek in besluitneming, meer te delegeer, meer ontspanne te wees en meer voorbereid te wees om die uitkomst te aanvaar en verantwoordelikheid daarvoor te neem (Harding, 1990). Die rol van die departementshoof het oor die afgelope jare meer kompleks en uitdagend geword. Veranderinge soos die implementering van 'n nuwe kurrikulum en die ontwikkeling van die prestasiemeting van opvoeders het die uitdagings vermeerder om die departement te bestuur en die middelbestuurder se bydrae tot die heel-skool-ontwikkeling het aansienlik uitgebrei. Die departementshoof as middelbestuurder moet 'n effektiewe bydrae tot die heelskool-ontwikkelingsproses lewer (Adey & Jones, 1998).

Die volgende beginsels moet ingedagte gehou word vir die professionele ontwikkeling van die middelbestuurders van 'n skool:

- dit moet 'n prioriteit wees om leierskap en bestuursontwikkeling in plek te sit vir die middelbestuurder om te verseker dat die kurrikulum ontwikkel, gelewer en geassesseer word, programme en beleide geëvalueer word en prestasiemeting van opvoeders plaasvind
- die potensiële toevoeging tot en bydrae van die middelbestuurder moet erken word
- die middelbestuurder moet aangemoedig word om deel te neem aan professionele ontwikkeling as leier en bestuurder

- groter verantwoordelikheid moet verseker word deurdat die middelbestuurder verstaan wat die dimensie van sy taak en verantwoordelikhede is. Strukture en prosesse moet in plek wees om kwaliteit interne moderering te verseker en die behoeftes van die opvoeders te identifiseer sodat opvoeder-ontwikkeling en intervensie kan plaasvind om te verseker dat kwaliteit onderrig en leer plaasvind
- geleenthede moet geskep word om te verseker dat potensiële middelbestuurders beroepsontwikkeling ontvang en dus in die skoolopset sal aanbly
- 'n kultuur en vooruitsig moet ontwikkel word dat middelbestuurders nie slegs klasopvoeders is nie, maar ook bestuurders van opvoeders is (Adey & Jones, 1998). Die middelbestuurder moet deelneem aan die skoolorganisasie, beplanning en ontwikkeling van beleide. Die middelbestuurder moet op gereelde basis terugvoering gee aan die senior bestuursspan van die skool rakende die beplanning, behoeftes, doelwitte gestel en bereik en kwaliteit van onderrig en leer in die departement.

Bennett, Crawford & Cartwright (2003) het aangedui dat bestuursopleidingstegnieke vir vooruitbeplanning vir die begroting en finansiële bestuursvaardighede benodig word wat insluit die vermoë om met die tekortkominge van heel-skool begrotings te werk, die vermoë om krities te dink en kort, middel en lang termyn beplanning te doen en opleiding om doelwitte te prioritiseer. Ontwikkelingsbehoefte van departementshoofde sluit ook die vermoë van die departementshoof in om 'n heel-skool perspektief te ontwikkel, om leierskap as 'n proses te verstaan, vaardighede te ontwikkel om in samewerking met mekaar verandering te bestuur en te fasiliteer en om opvoeders professioneel te ontwikkel (Bennett, Crawford & Cartwright, 2003). Doeltreffende bestuur impliseer die vermoë om dinge deur mense gedoen te kry. Professionele groei is van kardinale belang. In die onderwysprofessie is dit beslissend vir voortreflike taakvervulling. In 'n tyd wat gekenmerk word deur die eskalering van kennis, die toenemende belangrikheid van tegnologie en veral veroudering van bestaande kennis, word die intrinsieke waarde van personeelontwikkeling skreiend onderskat. Die onderwys is 'n beroep waarin beoefenaars (vanweë die oordadige kontrolemaatreëls) maklik in 'n groef kan beland. Die bestuurstaak van die departementshoof is om te sorg dat interne indiensopleidingsgeleenthede geskep word. Meer nog, elke individu in die departement moet daarop ingestel wees om ontwikkeling nie 'n een-persoon-projek te maak nie, maar om dit ook spontaan met kollegas te deel. Leerarevergaderings met 'n deelnemende leierskapstyl bied gulde geleenthede in hierdie verband om personeelontwikkeling te laat plaasvind.

Elke opvoeder is potensieel bevorderbaar en deur take en pligte te delegeer, kan personeel die geleentheid kry om ervaring van sekere bestuurstake op te doen, 'n aspek wat ingedagte gehou moet word deur die departementshoof vir die toepassing van personeelontwikkeling (Van der Westhuizen, 1986). Met navorsing is bewys dat middleleiers professionele ontwikkel benodig ten opsigte van klaskamerbestuur, onderrigmetodes, bestuur van bronne, assessering, spanbou, menslike hulpbronne bestuur, tydrooster ontwikkeling en die vervulling van 'n koördineringsrol (Bennett, Crawford & Cartwright, 2003).

2.2.3 DIE UITDAGINGS VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF AS 'N MIDDELVLAKBESTUURDER

Die rol en verantwoordelikhede van die departementshoof as 'n middelvlakbestuurder is nie so eenvoudig soos die PAM-dokument en die GGBS dit uitleë nie, omdat mikro politieke uitdagings soos om lesobservasie te doen, ondersteuning te gee en te evalueer by 'n opvoeder wat meer ondervinding het in die leerarea as die departementshoof self, persoonlike spanning, tydsbestuur en die tekort aan ondervinding en blootstelling groot uitdagings inhou. Een van die vele uitdagings van die departementshoof as middelbestuurder is die vermeerdering in verantwoordelikheid ten opsigte van die bestuur van die departement gepaardgaande met die groot onderrig verantwoordelikheid (Bennett, 1995). Die verantwoordelikhede van middelvlakbestuurders het dramaties verander en die uitdagings ten opsigte van leierskap en bestuur wat hulle trotseer, is baie intens (Bennett, Crawford & Cartwright, 2003).

Die departementshoof se taak is om opvoeders te lei met die visie vir die departement as riglyn. Die departementshoof moet ken, ondersteun, monitor en ontwikkel. Die departementshoof kan nie gefokusde ondersteuning gee aan opvoeders indien die departementshoof nie self goed ingelig is en kennis dra nie. Monitering word beskou as die verpligte aksie om 'n effektiewe ondersteuner te wees en professionele groei vir die departementshoof te verseker. Watter visie as riglyn moet dien, kan uitdagend wees, want al is konsensus bereik deur onderhandelings, word die visie van die departement nie deur alle opvoeders van die departement ondersteun nie. Die departementshoof moet verseker dat alle leerders wat deur verskillende opvoeders in die departement onderrig word, sover moontlik dieselfde standaard van onderrig kry – wat 'n groot uitdaging inhou vir die departementshoof. Die departementshoof besluit hoe om die standarde te kommunikeer

aan die opvoeders van die departement en 'n beleid word saamgestel. Die lede van die departement word verantwoordelik gehou om die standarde volgens die beleid te onderhou, maar hoe effektief dit is, word bevraagteken want slegs 'n klein gedeelte van die onderrig jaar kan observeer word. 'n Deelnemende proses sal tot gevolg hê dat die proses gesien word as ontwikkeling en is oop vir bespreking. Die monitering word gesien as 'n leer ervaring eerder as om slegs kontrole uit te oefen. Die ontwikkeling van 'n gedeelte veronderstelling, vertroue en 'n mate van verbintenis sal tyd neem om te ontwikkel (Bennett & Anderson, 2003).

Middelbestuurders moet op 'n daaglikse basis die spanning aanspreek wat opbou met die kwessie van kameraadskap, professionalisme en outoriteit. Dit word gedoen deur die manier waarop die departementshoofde die informele en formele verantwoordelikhede van hul rol in die praktyk interpreteer (Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou, 2003).

Eksterne ontwikkeling is 'n uitdaging vir die departementshoof, want die departementshoof moet reageer op 'n omgewing wat 'n meer kompeterende benadering aanmoedig. Die verpligte prestasie-meting, kurrikulum veranderinge en die interne moderering sisteem lei tot 'n mate van onsekerheid by die departementshoof (Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou, 2003).

Interne invloede vanaf die skoolhoof, senior bestuursspan, die skoolleierskap-styl en die graad van kameraadskap is belangrike faktore wat 'n positiewe en negatiewe invloed het op die departementshoof se praktyke. Spanning en teenstrydigheid bou op met kameraadskap en 'n konteks waar die hiërargie lynbestuur vereis dat verantwoordelikheid geneem word. Verantwoordelikhede word nie altyd duidelik omskryf deur die skoolhoof nie en die posbeskrywing is idealisties en nie altyd realisties nie, soos die kontekste verskil.

Om georganiseerd, konsekwent, betroubaar, eerlik, beskikbaar, verantwoordelik, hardwerkend te wees, te hou van uitdagings, goeie kommunikasie-vaardighede en 'n visie te hê, is van die karaktertrekke wat die middelbestuurder benodig om die departement te lei en te bestuur.

Die organisatoriese kultuur en struktuur waarin die verhouding tussen die skoolhoof, senior bestuursspan en die departementshoof afspeel, is 'n belangrike faktor vir die graad van invloed wat die departementshoof uitoefen op die opvoeders van die departement. Die afstand tussen die skoolhoof en die departementshoof affekteer die graad van heel-skool betrokkenheid deur die departementshoof met die personeel (Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou, 2003).

Die departementshoof as middelbestuur hou die senior bestuur op hoogte van wat werk en nie werk nie en waar ondersteuning benodig word. Om hierdie funksie te verrig hou baie uitdagings in, want opvoeders beskou hulself as professioneel (Bennett, 1995).

Departementele strukture kan ook 'n struikelblok tot verandering wees: in die geval waar die departementshoof ondervind dat die verantwoordelikhede van die senior bestuursspan bots met die verantwoordelikhede van die opvoeders in die departement, word die oogmerke van die opvoeders eerder as die van die senior bestuursspan aanvaar. Die departementshoof word soms vasgevang tussen die verantwoordelikhede van die senior bestuursspan en die verantwoordelikhede van die opvoeders van die departement. Die departementshoof is deel van die senior bestuursspan en is geneig om probleme en uitdagings wat ondervind word in die departement te rapporteer, maar is nie altyd bereid om dit te hanteer nie en dus word die leierskapsrol van die departementshoof ondermyn. Stewiger bestuurskontrole kan die verwagting skep dat die middelleier beleide sal implementeer en monitor in die uitleef in die praktyk alhoewel daar bewyse is dat die departementshoof dit beskou as slegs 'n brug en buffer vir die eksterne invloede op die departement.

Die middelleier speel 'n belangrike rol in die kommunikasie van die skool se visie en missie. Die middelleier is dus nie die persoon wat die visie ontwikkel het nie, maar interpreteer die visie (Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou, 2003).

'n Tekort aan tyd word beklemtoon as een van die groot hindernisse van die departementshoof om die rol effektief te vertolk. Die posbeskrywing van die departementshoof word oorlaai en is dus meer reaktief sigbaar as proaktief (Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou, 2003). Om meer tyd vir beplanning en monitering in te werk vir die departementshoof is goeie tydsbestuur nodig. Die departementshoof

onderrig voltyds en dus moet leierskap iewers ingedruk word tussenin die verantwoordelikheid om te onderrig. Om die beplanning en die lewering van die kurrikulum van die departement te koördineer, word vir die departementshoof beskou as 'n voltydse werk. Riglyne is nie altyd vir die departementshoof beskikbaar oor hoe om voltyds te onderrig en te bestuur, te kombineer nie, maar om duidelike doelwitte in plek te hê wat ondersteun word deur die opvoeders van die departement, kan bydra tot die sukses van die departement wat deur die departementshoof bestuur en gelei word.

Navorsing dui aan dat 'n groot persentasie departementshoofde monitering en evaluering afskeep en dus nie aandag skenk aan die sleutelaspekte van hul posbeskrywing nie. Monitering sluit in die interne moderering van leerders se werk, klaskameruitstalling, self-evaluering, personeel-vergaderings en skoolgebaseerde formele assesserings-data van alle leerareas per graad. Effektiewe departementele evaluering is 'n vereiste vir effektiewe heelskool-evaluering. Indien middelbestuurders nie oor die vaardighede en kennis beskik om hierdie rol uit te leef nie, sal geen vordering sigbaar wees nie (Adey & Jones, 1998). Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou (2003) het in hul navorsing tot die besef gekom dat departementshoofde nie die idee van monitering vir kwaliteit aanvaar nie en eerder die idee van kollektiewe leer van mekaar aanvaar.

Konsultasie met ander departemente gebeur selde. Teen die laat 1990's het 'n sterk beweging ontstaan waarvolgens die middelbestuurder verantwoordelikheid moet aanvaar teenoor die lynbestuurder rakende die kwaliteit van werk gelewer in hul departement. 'n Bestuursverwagting het dus gevolg dat die departementshoof opvoeders se werksaamhede in die departement moet monitor. Departementshoofde het hulself beskou as 'n vak-administrateur eerder as 'n bestuurder of leier. Departementshoofde het getoon dat hul weinig invloed kan uitoefen op die opvoeders van die departement en klaskamer-observasie waardeloos beskou. Departementshoofde het nie die opvoeders verantwoordelik gehou vir wat in die klaskamer gebeur nie. Die middelbestuurder het opvoeders ondersteun, ontwikkel en gemotiveer, maar om opvoeders se werk te monitor was deurspek met uitdagings. Departementshoofde het om te monitor met klasobservasie gesien as 'n demonstrasie van mislukking van vertrouwe en dus word vertrouwe vervang met toesighouding. Die spanning wat opbou tussen professionele optrede en die monitering van opvoeders moet deur die departementshoof erken en opgelos word.

Die departementshoof moet strukture in plek hê, soos om resultate te analiseer en leerders se werk te evalueer (Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou, 2003).

Die departementshoof oefen 'n belangrike invloed uit op die opvoeders van die departement, maar word beperk deur die sterkte van die bestaande kultuur van die departement en ook die belangrikheid van die vak-identiteit wat die opvoeders van die departement deel.

Die uitdagings van die departementshoof word verminder waar 'n effektiewe leierskapstyl sigbaar is. Vele funksies van die effektiewe departementshoof as leier word gekoppel aan interpersoonlike vaardighede, asook die manier waarop die opvoeders in die departement vertrou word en beskerm word teen te veel inisiatiewe. Spanwerk en spanbou tussen die departementshoofde van effektiewe departemente is 'n manier om uitdagings te trotseer (Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou, 2003).

Departementshoofde word gesien as bestuurders van 'n kurrikulum en nie as bestuurders van opvoeders nie. Die departementshoof glo dat die fokus moet wees op wat onderrig moet word en op die uitkomst eerder as om die praktyk te eksamineer en te bestuur. Die departementshoof met 'n kombinasie van deskundigheid op die gebied van onderrig, vakkennis en goeie interpersoonlike vaardighede sal die outoriteit kan handhaaf wat die posbeskrywing vereis van 'n departementshoof (Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou, 2003). Die departementshoof se posisie as leier van 'n deel van die skoolorganisasie beteken dat die middelbestuurder funksioneer tussen verskillende vlakke en bronne van invloed en verandering.

Die departementshoof is dus betrokke by die bestuur van kulturele verandering. Om kulturele verandering op hierdie manier te bestuur het tot gevolg dat die departementshoof voel dat sy rol verander van professionele leier na die van 'n administrateur en dit kan lei tot dubbelsinnigheid van die rol en posisie van die middelleier. Die middelleier filtreer eksterne bevels sodat dit aanvaarbaar en prakties uitvoerbaar word in die departement. Om konsensus in die departement te bereik, kan 'n belangrike rol speel om die waardes van die skool as 'n geheel en die waardes van die departement te laat saamsmelt of kan die blok wees vir verandering. Dit kan ook groot druk plaas op die tyd en interpersoonlike verhoudinge van die departementshoof. Die departementshoof verdedig soms die

departement eerder as om deel te neem in heel-skool-besluitneming en dit kan tot gevolg hê dat spanning opbou.

Om kwaliteit onderrig en leer te verseker in die departement deur die departementshoof kan ook groot uitdagings inhou, want die verwagting van monitering en kameraadskap word beskou as 'n uitdaging. Die departementshoof verbind homself tot kwaliteit onderrig om 'n kultuur van hoë verwagting te skep en 'n goeie vertoning te lewer. Die verantwoordelikheid om effektiewe onderrig en leer te verseker, hang af van die vermoëns van die departementshoof om te motiveer, inspireer en opvoeders te ondersteun en is baie moeiliker vanuit 'n bestuursrol (Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou, 2003).

Hammersley-Fletcher & Brundrett (2005) dui aan dat om weerstand teen verandering van opvoeders te hanteer, 'n groot uitdaging vir die departementshoof inhou. Opvoeders wil nie hul klaskamerpraktyke verander nie, omdat selfvertroue ontbreek by die opvoeders. 'n Botsing van persoonlikhede kan voorkom op verskillende vlakke (Hammersley-Fletcher & Brundrett, 2005).

Die druk van administrasie indien nie vereenvoudig nie, word beskou as 'n nuwe vorm van professionaliteit. Indien administratiewe take georganiseer afgehandel word, sal 'n veilige klimaat vir die opvoeders van die departement geskep word om in te onderrig, (Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou, 2003).

2.2.4 DIE DEELNEMENDE LEIERSKAPSTYL VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF AS 'N MIDDELVLAKBESTUURDER

Soos die konteks meer kompleks en onseker word en daadwerklike verandering benodig word, so moet die departement ook aanpas in die leierskapstyl wat benodig word. Die verandering wat moet geskied, benodig leiers op verskeie vlakke van die departement (Ritchie & Woods, 2007). Die leierskapstyl van die departementshoof beïnvloed die manier waarop interaksie met die opvoeders van die departement plaasvind (Gold, 1998). Met 'n deelnemende leierskap perspektief word die sterk eienskappe en vaardighede van alle opvoeders ingespan en ontwikkel om die departement te lei en te bestuur (Park & Datnow, 2009). Die deelnemende leierskapstyl bewys dat daar 'n oproep is vir meer opvoeders as leiers as slegs die formele leiers in die skoolorganisasie.

Adey & Jones (1998) dui aan dat die departementshoof as middelbestuurder steeds sy primêre doel sal sien as die van “master teacher”. Die deelnemende leierskapstyl sal die opvoeders van die departement meer bewus maak van die omvang en verantwoordelikhede van die bestuursrol van die departementshoof. ‘n Deelnemende leierskapstyl sal toelaat dat die delegering van verantwoordelikhede binne die departement ‘n bydrae sal maak tot die vermeerdering van kennis en die verstaan van vaardighede wat betrekking het op die leierskap van die departement (Adey & Jones, 1998). Opvoeders wat deelneem aan die strategiese besluitnemingsproses van die departement is instaat om hul werksomgewing se konteks te beïnvloed, vir kwaliteit onderrig en leer om plaas te vind oor ‘n wye spektrum. Die strategiese besluitnemingsproses is kompleks deurdar strategiese doelwitte geïdentifiseer word en strategiese opsies geanaliseer word. Die opvoeders op verskillende posvlakke se deelnemende betrokkenheid is van groot waarde in die beplannings-proses. Met ‘n deelnemende leierskapstyl kan opvoeders ‘n duidelike begrip van die strategiese doelwitte kry, sowel as die planne vir implementering. Opvoeders se rolle kan duidelik omskryf word om konflik te verminder waar oorvleueling plaasvind. ‘n Hoër vlak van werksbevrediging is sigbaar waar leiers die deelnemende leierskap toepas (Kim, 2002).

Om deelnemende leierskap te verstaan is ‘n verskuiwing van fokus nodig wat nie meer slegs fokus op die leiers nie, maar op die leierskapspraktyke wat omskryf word in die interaksie van leiers, volgelinge en hul situasie. Met deelnemende leierskap word gefokus op die spasie tussen opvoeders, hul interaksie en interafhanklikheid. Die deelnemende leierskap-perspektief kan gebruik word as ‘n ontwerp-instrument vir leierskap-roetines om meer effektief te fokus op die doel van leierskap deur meer aandag te gee aan die situasie (Timperley, 2008).

2.3 DEELNEMENDE LEIERSKAP

2.3.1 INLEIDING

Deur motiverings-teorieë te gebruik as ondersteuning, het addisionele leierskapsteorieë ontwikkel. Transaksionele leierskap het sy oorsprong vanuit die meer tradisionele werker en organisasie en dit sluit in die posisie van mag van die leier om volgelinge te gebruik om die taak te voltooi. Transaksionele leierskapspraktyke word toegepas om die

organisatoriese instansie te onderhou – om die dag-tot-dag roetine uit te voer. Transaksionele leierskapspraktyke stimuleer nie ontwikkeling nie. Met transaksionele leierskap dui die leier aan wat die volgelinge moet doen om die taak te voltooi en 'n toekenning te ontvang indien dit suksesvol afgehandel word. Die transaksionele leier monitor onderrig wat nie op standaard is nie, ongerymdhede, die wegbeweeg van standarde, klagtes ontvang en mislukkinge en neem 'n korrektiewe houding in, voor of wanneer die mislukking plaasvind. Die transaksionele leier wil ingelig wees oor foute en afwykings voordat aksie geneem word. Die transaksionele leier is meer taak-georiënteerd as mens-georiënteerd en het 'n groot behoefte aan struktuur en fokus op taak-uitvoering.

Transformerende leierskap soek maniere om volgelinge te motiveer deur die bevrediging van hoër-orde behoeftes en die volgelinge ten volle te betrek by die taak wat afgehandel moet word. Transformerende leierskap word beskou as waarde-toevoegende leierskap. Transformerende leiers ondersteun hul volgelinge om 'n professionele skoolkultuur te onderhou, koester opvoeder ontwikkeling en ondersteun die opvoeders om probleme saam effektief op te los. Transformerende leierskap word waardeur deur opvoeders omdat dit die opvoeder stimuleer om betrokke te raak by nuwe aktiwiteite buite die klaskameraktiwiteit en die ekstra moeite wat gedoen word, ondersteun. Transformerende leiers inisieer verandering en kan veranderinge hanteer. Transformerende leiers bou sterk verhoudings op met hul volgelinge en moedig individuele ontwikkeling aan (Bennett, Crawford & Cartwright, 2003). Volgelinge respekteer, bewonder en vertrou die transformerende leier, is verbind tot die visie van die leier en maak aanpassings om die visie te onderhou. Die transformerende leier toon vertroue in die doel en aksie van die groep en gee volgelinge 'n gevoel van bemagtiging en eienaarskap. Die transformerende leier skep 'n visie vir die toekoms en stimuleer soortgelyke gevoelens onder die volgelinge. Die transformerende leier is gebind tot die visie, spesifieke doelwitte en verantwoordelikhede word duidelik gekommunikeer met die volgelinge en vertroue word getoon in die volgelinge om hierdie verantwoordelikhede te bereik.

Die transformerende leier heg waarde aan die intellektuele vermoëns van die volgelinge, moedig inisiatief aan en ontwikkel kreatiwiteit. Probleme word hergestruktureer, 'n holistiese benadering word gebruik om probleme te verstaan, die huidige situasie word bevraagteken, probleme word van verskillende hoeke benader en die gereedheid word ontwikkel vir verandering om te kan plaasvind sowel as die vermoë om uitdagings te trotseer.

Die leier neem die vlak van gereedheid in gedagte om die behoefte vir verdere ontwikkeling by die volgelinge te bepaal. Die leier tree op as 'n mentor en gee persoonlike aandag, luister na argumente en gee terugvoering, advies, ondersteuning en motivering aan die volgelinge. Die leier ontwikkel strategieë om individuele volgelinge te ontwikkel om hoër vlakke van motivering, potensiaal en 'n beter werkprestasië te bereik. Die volgelinge se vordering word gemonitor. Die karaktertrekke van 'n transformerende leier wat tot aksie lei, sluit die volgende in: identifiseer nuwe geleenthede, stel 'n voorbeeld wat ooreenstem met die waardes van die departement, moedig volgelinge aan om saam te werk en doelwitte te bereik, skep hoë verantwoordelikhede en gee ondersteuning en intellektuele stimulasie aan individue (Pierce & Newstrom, 2003).

Die transformerende leier fasiliteer boonop die ontwikkeling van leierskapsvaardighede (Bennett & Anderson, 2003).

Deelnemende leierskap is nie 'n nuwe idee nie. Dit is al baie lank in gebruik as gedelegeerde of gedeelde leierskap. Leierskap maak 'n verskil en dus het skole leiers nodig. Deelnemende leierskap daag die konvensionele, ortodokse individualistiese leier uit (Bunnell, 2008). Skoolhoofde se mag word dus nie verminder met die deelnemende leierskapstyl nie, maar die mag en invloed van vele ander opvoeders vermeerder hiermee (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Deelnemende leierskap word gesien as die pragmatiese reaksie op die toenemende druk as gevolg van nuwe bestuursmodelle en vorms van onderrig (Harris, 2007). Deelnemende leierskap word as 'n oorlewing-strategie vir oorbelaaië skoolhoofde gesien (Bunnell, 2008). Dit is die proses wat plaasvind tussen verskeie opvoeders en fokus nie op slegs een spesifieke opvoeder nie. Leierskapspraktyke word versprei tussen formele, potensiële en informele leiers. Dit is 'n proses waartydens opvoeders, individueel of gesamentlik, invloed uitoefen op hul kollegas om by te dra tot die ontwikkeling van hul professionele praktyke in en buite die klaskamer.

Deelnemende leierskap impliseer meer opvoeders in leierskapsfunksies en rolle as wat tradisioneel die geval was. Deelnemende leierskap word gesien as die utopiese manier om deelname en bemagtiging van opvoeders te bereik in die demokratiese skoolopset (Bunnell, 2008). Deelnemende leierskap ontwikkel leierskapstyle en strategieë wat die vermoë om te inisieer, op te tree en te leer oor die hele skoolopset versprei.

Deelnemende leierskap word gesien as 'n manier om met nuwe regeringsbeleide te werk omdat groter vennootskap benodig word om die beleide te implementeer (Hartley, 2009).

Die deelnemende perspektief van leierskap is gegrond op die aktiwiteit/take en nie slegs op die posisie of rol van die leier nie (Spillane, Halverson & Diamond, 2001). Met 'n deelnemende perspektief word gefokus op die organisatoriese strukture as 'n voertuig vir leierskapsaktiwiteite deur 'n voorafbepaalde strategie te gebruik. Opvoeders word met die "eierhouer" skoolopset geïsoleer in hul klaskamers. Hierdie organisatoriese strukture is bepalend vir die aktiwiteite van die skoolleiers, maar tog kan hierdie strukture ontwerp en herontwerp word deur aksies van die skoolleiers.

Met navorsing is bewys dat skole verskillende vlakke van deelnemende leierskap ervaar:

- 'n Ingeoefende vlak van deelnemende leierskap – die leierskapstyl is deur die personeel aanvaar en word uitgeleef
- 'n Ontwikkende vlak van deelnemende leierskap – die leierskapstyl word ontwikkel en uitgebrei as 'n leierskapstyl. Die skool stel strategieë bekend en fokus daarop om die skoolkultuur te verander
- 'n Groeiende vlak van deelnemende leierskap – die skool nader die einde van hul ontwikkelingspad van die deelnemende leierskapstyl (Ritchie & Woods, 2007)

2.3.2 DIE MOONTLIKE BEHOEFTE AAN 'N DEELNEMENDE LEIERSKAPSTYL

Die Onderwysdepartement se besorgdheid oor die tekort aan skoolhoofde dui aan dat 'n alternatiewe vorm van leierskap ondersoek moet word (Bunnell, 2008).

Deur motiverings-teorieë te gebruik as ondersteuning, het addisionele leierskapteorieë ontwikkel. Transaksionele leierskap sluit in die posisie van mag van die leier om volgelinge te gebruik om die taak te voltooi. Transformerende leierskap soek maniere om volgelinge te motiveer deur die bevrediging van hoër-orde behoeftes en die volgelinge ten volle te betrek by die taak wat afgehandel moet word. Transformerende leiers inisieer verandering en kan veranderinge hanteer. Transformerende leiers bou sterk verhoudings op met hul volgelinge en moedig individuele ontwikkeling aan (Bennett, Crawford & Cartwright, 2003). Die karaktertrekke van 'n transformerende leier wat tot aksie lei, sluit die volgende in: identifiseer nuwe geleenthede, stel 'n voorbeeld wat ooreenstem met die

waardes van die departement, moedig volgelinge aan om saam te werk en doelwitte te bereik, skep hoë verantwoordelikhede, en gee ondersteuning en intellektuele stimulasie aan individue (Pierce & Newstrom, 2003). Die transformerende leier fasiliteer die ontwikkeling van leierskapsvaardighede (Bennett & Anderson, 2003).

Die transaksionele model van leierskap is nie meer voldoende nie. Die leier het sy mag gebruik om die taak te voltooi, maar geen nuwe leiers is ontwikkel nie omdat die proses slegs delegering ingesluit het en nie in 'n deelnemende perspektief plaasgevind het nie. Die transformerende model het gevolg waar die leier moet bydra tot 'n duidelike visie, oor die vaardigheid moet beskik om ander mense met daardie visie te inspireer, die kapasiteit moet hê om nuwe betekenis te gee aan die visie, oor die vermoë moet beskik om die groter prentjie te sien en die vaardigheid moet besit om ander mense wat die leier volg se toegewydheid te wen. Geen alleenstaande leier kan hierdie enorme kompleksiteit hanteer nie en dit het gelei tot deelnemende leierskap (Storey, 2004).

Die antwoord op die probleem om skole te transformeer deur 'n sterk leier met 'n goeie visie en aksieplan, word uitgekanselleer deur verskeie redes: eerstens is sulke leiers nie klaar gevorm en beskikbaar in groot genoeg getalle om die uitdagings te trotseer in vandag se skoolopset. Verder is die getal administratiewe take wat 'n skoolhoof moet afhandel, te veel vir die aantal ure per dag tot die beskikking van die skoolhoof en 'n bykomende probleem is dat wanneer die leier aanbeweeg, vooruitgang gewoonlik tot 'n stilstand kom, want met 'n deelnemende perspektief is alle opvoeders potensiële leiers (Timperley, 2005). Die behoefte vir deelnemende leierskap is sigbaar weens die kompleksiteit van die bestuur van 'n skool - meer personeellede word benodig en die verspreiding van leierskap lei tot die ontwikkeling van opvoeders as leiers om toekomstige posisies te vul (Hartley, 2009).

2.3.3 WAT IS NODIG OM DIE DEELNEMENDE LEIERSKAPSTYL TOE TE PAS IN DIE DEPARTEMENT

Delegering is daardie werk wat die onderwysleier moet doen deur pligte met gepaardgaande verantwoordelikheid en gesag aan ander toe te vertrou ten einde 'n sinvolle verdeling van werk te maak en die doeltreffende uitvoering daarvan te verseker deur die persone aanspreeklik te hou vir die resultate of bereiking van die doelwitte. Drie

belangrike begrippe kom na vore: verantwoordelikheid, gesag en aanspreeklikheid. Ten spyte van die feit dat delegering beteken dat verantwoordelikheid en gesag toevertrou word, bly die onderwysleier, dit is die delegeerder, steeds primêr vir alle aktiwiteite en die uitvoering daarvan verantwoordelikheid en aanspreeklik. Die voordele wat delegering inhou, is dat dit kan dien as die basis vir indiensopleiding deurdat die personeel gelei word om groter verantwoordelikhede te aanvaar, en dat hulle selfstandig kan werk en self verantwoordelikheid en gesag kan aanvaar en uitoefen. Die hoeveelheid werk wat hanteer word, word verminder en daardeur word doeltreffendheid verhoog. Sake wat voorkeur verdien kan nou hanteer word en ander sake kan gedelegeer word vir afhandeling, tyd word meer ekonomies benut en beplan en aandag kan gegee word aan sake wat persoonlik aandag verdien - delegering laat 'n bestuurder toe om meer aandag te gee aan bestuurswerk terwyl ander sake deur ander geskikte persone afgehandel kan word en minder tyd aan funksionele uitvoerende werk bestee word - delegering vergemaklik die uitbreiding van aktiwiteite deurdat meer persone betrokke raak en 'n groter hoeveelheid werk hanteer kan word en is ook 'n middel om te verhoed dat werk oorvleuel, delegering bied die geleentheid vir groter werkstevredenheid wat op sy beurt lei tot verdere motivering en hoë moraal en deur te delegeer kan daar ook doeltreffend beheer uitgeoefen word.

Die volgende beginsels moet in ag geneem word by delegering: daar kan slegs met sekerheid gedelegeer word as die persoon aan wie gedelegeer word, die werk kan beheer en dus is dit belangrik dat daar sekere riglyne moet wees by delegering sonder om te voorskriftelik te wees. Die gesag wat aan 'n persoon toegeken word, moet in verhouding wees met die verantwoordelikheid wat aan hom gedelegeer word, 'n taak moet nie gedelegeer word aan 'n persoon wat nie gewillig en bevoeg is om dit suksesvol te kan afhandel nie, die individu (en nie die groep nie) is verantwoordelik vir die resultate en dit is wenslik dat daar slegs een direkte hoof is aan wie terugvoering gegee moet word. Die onderwysleier, skoolhoof en die departementshoof, is genoodsaak om sekere van die take in die skoolorganisasie te delegeer indien hy sy taak doeltreffend wil uitvoer en sal. Die onderwysleier het nie altyd die tyd om al die take doeltreffend uit te voer nie en sal dus van sy take moet delegeer. Dit sal die departementshoof instaat stel om meer aandag aan beplanning, vernuwing en spanwerk te gee. Slegs dit wat 'n ander persoon sal kan uitvoer, sal gedelegeer kan word en dus nie alles nie. Alle belangrike take en besluite kan nie gedelegeer word nie, maar wel genoeg daarvan om die opvoeder 'n gevoel van

waarde en deelname te gee. Met delegering moet die aspek van vertroue in ander se oordeelsvermoë in ag geneem word.

Delegering sal faal indien daar nie kontrole is nie en indien 'n opvoeder nie geskik is vir die taak nie. Die gevolge van onvoldoende delegering is dat daar 'n vertraging in die uitvoering van die werk en die besluitneming is. Die opvoeders staan nie voor uitdagings nie, ontwikkel nie bestuursmatig nie en wil later ook nie verantwoordelikheid aanvaar nie, terwyl die moraal gewoonlik laag is.

Doeltreffende koördinerings is nodig om te verseker dat die departementshoof wat delegeer nie sy beheer verloor nadat hy gedelegeer het nie. Leierskapstegnieke sluit in: delegeringsvaardighede, die vermoë om te luister en probleme op te los, besluitnemingsvaardighede, kommunikatiewe vaardighede, mensekennis en vakkennis.

Leiding as bestuurstaak impliseer dat daar in gedagte gehou moet word dat die departementshoof met opvoeders in organisatoriese verband werk. Hierdie opvoeders moet gemobiliseer en in beweging gebring word ten einde die doelwitte te bereik. Hiervoor is kennis nodig vir motiveringshandelinge. Die beginsel van deelname is 'n motiveringsbeginsel. Dit beteken dat die opvoeders van die departement betrek word by die besluitneming. Hoe meer deelname sigbaar is, hoe meer word opvoeders aangespoor om die doelwitte te bereik. Die departementshoof moet bereid wees om take en gesag aan bevoegde persone te delegeer en 'n deelnemende leierskapstyl toe te pas in die departement. So word 'n persoon se pos verryk en dit dien as 'n middel tot personeelontwikkeling. 'n Deelnemende leierskapstyl is toegepas deurdat take en gesag aan bevoegde persone gedelegeer is. Personeelontwikkeling het plaasgevind terwyl die departementshoof nogsteeds aanspreeklikheid aanvaar vir die resultate van die departement (Van der Westhuizen, 1986).

Die departementshoof speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling en verspreiding van leierskapskapasiteit in die departement. Die departementshoof moet die leierskapsbehoeftes van die departement identifiseer, die opvoeders soek wat die nodige potensiaal het en oor die vermoëns beskik om hierdie behoeftes te bevredig, take toewys aan die opvoeders, ontwikkelings-geleenthede gee aan die opvoeders en geleenthede skep waar die opvoeders kan deel met ander opvoeders om opvoeders dus te bemagtig en leierskap te stimuleer in die skoolopset.

Kulturele en strukturele veranderinge is nodig in die skoolorganisasie. In die deelnemende proses hang dit af van die kennis en vaardighede van die leier en die groep en in hoe 'n mate die groep die doelwitte van die departement onderskryf (Pierce & Newstrom, 2003).

Deelnemende leierskap kan kompleks wees. Die eerste fase sluit in waar mense bemagtig en ontwikkel moet word. Die leier wat deelnemende leierskap toepas, moet gefokus en demokraties wees, beheer uitoefen en aanpassings kan maak. Verskillende rolle soos om te monitor, te assesser, te ondersteun en uit te daag, moet vervul word wanneer deelnemende leierskap uitgeleef word (Storey, 2004).

Die visie en missie van die skool, wat die vertrekpunt van alle bestuursaktiwiteite is, moet te alle tye in gedagte gehou word. Watter pligte en rolle versprei moet word, moet goed bespreek word deur die senior bestuursspan voordat deelnemende leierskap tot sy reg kom. Intervensie en ontwikkeling is nodig vir deelnemende leierskap om uitgebrei te word. Die deelnemende leierskapstyl stel groter eise aan die bestuurder van die skool of departement: om te koördineer wie watter leierskapfunksie vervul, om leierskapskapasiteit te bou, om die opvoeders te monitor wat die leierskapsrol vervul en om konstruktiewe terugvoering aan die opvoeders te gee wat die deelnemende leierskapsrol vervul (Gronn, 2003).

Vrae wat in die proses gevra kan word, is die volgende: hoe wyd moet deelnemende leierskap versprei word? Geld die standpunt dat alle opvoeders van die departement betrek moet word? Wie bepaal die verspreiding van die leierskap in die departement? Word opdragte verdeel deur die departementshoof? Word 'n opdrag uitgedeel aan 'n persoon of groep volgens die persoon of groep se bevoegdhede? Watter soort opdragte word uitgedeel aan die personeel van die departement? Watter dinamiek word vrygelaat wanneer deelnemende leierskap aangewend word op verskeie vlakke in die departement?

Om skoolleierskapspraktyke te verstaan, word gefokus op die take waarop skoolleiers hul praktyke organiseer: die makro-funksie take en die mikro-funksie take soos die dag-tot-dag take wat verrig moet word. Toegang tot makro-funksie take is beperk en dus moet gefokus word op die identifisering en analisering van take wat bydra tot die uitvoer van makro-funksie take. Om die leierskapsfunksie te verstaan soos "formulering van die skool se visie" word die identifisering en analisering van verskeie mikro-funksie take betrek.

Deur die bestudering van hierdie mikro-funksie take, kan die “hoe” van leierskap verstaan word teenoor wat leierskap is. Die sentrale doel van deelnemende leierskap is om te verstaan wat die verbintenis is tussen die makro-funksie en mikro-funksie take van skoolleierskap (Spillane, Halverson & Diamond, 2001). ‘n Bepalende faktor vir deelnemende leierskap is die gereedheid van die leier om ‘n kans te waag deur ‘beheer te verloor’ deur deelnemende leierskap toe te pas en opdragte te deleger na kollegas (Wallace, 2002).

Om deelnemende leierskap te verstaan is ‘n verskuiwing van fokus nodig wat nie meer slegs fokus op die leiers nie, maar kyk na die leierskapspraktyke wat omskryf word in die interaksie van leiers, volgelinge en hul situasie. Met deelnemende leierskap word gefokus op die spasie tussen opvoeders, hul interaksie en interafhanklikheid. Die deelnemende leierskap-perspektief kan gebruik word as ‘n ontwerp-instrument vir leierskap-roetines om meer effektief te fokus op die doel van leierskap deur meer aandag te gee aan die situasie (Timperley, 2008). Besluite oor wie leiding neem en wie volg, word bepaal deur die opdrag of probleemsituasie, nie noodwendig deur waar die opvoeder in die hiërargie is nie (Timperley, 2005). Die klimaat van die skool en die primêre rol van die departementshoof om vertroue proaktief te wen, asook strategieë te soek en te koester, is van groot belang vir die ontwikkeling van deelnemende leierskap (Sentocnik & Rupar, 2009).

Vyf komponente word met deelnemende leierskap in skole geassosieer: a) leierskap met selfvertroue b) strukture is in plek c) verantwoordelikheid neem en belê in leierskapsbevoegdhede d) ‘n kultuur van vertroue is sigbaar, en e) ‘n omdraaipunt is bereik (Ritchie & Woods, 2007). Die uitleef van deelnemende leierskap is sigbaar wanneer die leierskap met selfvertroue uitgeleef word, strukture soos leerareahoofde in plek is en die leerareahoofde dus verantwoordelikheid neem om die opvoeders wat die leerarea onderrig te ontwikkel. Uitdagings word bespreek en besluite word oorgedra aan die opvoeders van die departement. ‘n Kultuur van vertroue is sigbaar onder die opvoeders omdat opvoeders nouer saamwerk en mekaar ondersteun. ‘n Omdraaipunt is bereik omdat opvoeders die waarde van die uitleef van deelnemende leierskap sien en betrokke wil wees en deel wil wees van die bestuur van die departement.

2.3.4 ‘N BESKRYWING VAN DIE DEELNEMENDE LEIERSKAPSTYL

Deelnemende leierskap is 'n perspektief en nie 'n voorskrif nie en het 'n effek op organisatoriese ontwikkeling en verandering. Deelnemende leierskap beweeg weg van die vaardighede en optrede van 'n individu soos die skoolhoof of departementshoof en word beskou as die oplossing vir die toenemende werkslading op die skoolhoof en die departementshoof. Deelnemende leierskap is 'n manier om opvoeders te lok na bestuursposisies wat gewoonlik deur hulle vermy word (Hartley, 2009). Deelnemende leierskap is meer as die delegering van take en verantwoordelikheid. Die grense vir deelnemende leierskap bestaan nie – leierskap kan baie wyd versprei word. Vaardighede word dus wyd toegepas in die departement met deelnemende leierskap en so word leierskapsgeleenthede dus uitgebrei (Zepke, 2007).

2.3.4.1 DEELNEMENDE LEIERSKAP FOKUS OP HOE LEIERSKAP VERSPREI WORD, DEUR WIE DIT VERSPREI WORD EN HOEKOM DIT VERSPREI WORD (HARRIS, 2007)

Die verspreiding van deelnemende leierskap hang af van die volgende faktore: die vakinhoud, die tipe skoolopset en die ontwikkelingsvlak van die skool of die senior skoolbestuurspan. Met 'n deelnemende perspektief is die reëlins ter uitvoering van 'n opdrag baie meer vloeibaar en sluit dit soms meer as een leier in om in samewerking met mekaar te werk. Leiers werk dus parallel met mekaar om die opdrag uit te voer en dupliseer nie mekaar se werk nie (Timperley, 2008). Deelnemende leierskap verwys na wat mense doen en die organisatoriese toestande waarin mense die leierskap beoefen. 'n Spontane gemeenskaplike groep opvoeders met verskillende vaardighede en bydraes het interaksie met mekaar in 'n produktiewe verhouding om 'n taak af te handel of deel 'n gemeenskaplike belangstelling. Rolle word gedeel waar twee of meer opvoeders konstruktief binne 'n raamwerk werk. Deelnemende leierskap fokus nie op die mag en agentskap van 'n individu nie, maar die gesamentlike arbeid wat verrig word deur 'n netwerk van opvoeders. Leierskap word versprei in die departement omdat opvoeders vaardighede en bydraes het wat gegee moet word aan die departement om uitkomstes te bereik. Mag vloei dus van een leier na ander leiers. Dit is die vloei van gesag wat vir senior bestuur dit moontlik maak om hul taak te verrig deurdat opvoeders ook bemaagtig word om doelwitte te bereik deur deelnemende leierskap (Zepke, 2007).

2.3.4.2 DEELNEMENDE LEIERSKAP AS LEIERSKAPSPRAKTYK

Alhoewel die individuele leier se bydraes bydra tot leierskapspraktyke, is dit nie al wat bepalend is nie. Leierskapspraktyke word gevorm deur die interaksie van die leiers, volgelinge en die situasie. Met 'n deelnemende perspektief word verskillende denkpatriene gevorm oor hoe om intervensie te doen om leierskapspraktyke te verander en aan te pas. In plaas daarvan om die konteks te verander, vra 'n deelnemende perspektief dat goeie kennis verkry moet word van die leierskapspraktyke. Met die deelnemende perspektief word 'n instrument gegee aan die leiers om na te dink en te reflekteer oor hul leierskapspraktyke. Met deelnemende leierskap word een leier se praktyk die basis van 'n ander leier se praktyk en andersom (Ritchie & Woods, 2007).

2.3.4.3 DIE VERSKILLENDIGE DIMENSIES VAN DEELNEMENDE LEIERSKAP

Hierdie dimensies sluit die volgende in a) instruksies uitdeel – die opvoeders word aangesê wat om te doen b) konsulteer – opinies van opvoeders word sorgvuldig na geluister c) deleger – duidelike raamwerke van verantwoordelikheid word gegee aan opvoeders waarin 'n besluit en inisiatief geneem moet word d) fasiliteer – opvoeders word ondersteun om 'n groter impak op die skoolorganisasie te maak – idees op verskillende vlakke word in ag geneem en dus word idees makliker met mekaar gedeel en alle opvoeders is op hoogte met die vordering wat gemaak word en besluite wat geneem word, en e) onderdruk – opvoeders word gedwing om inisiatief en verantwoordelikheid te neem (Richie & Woods, 2007).

2.3.4.4 VERSKILLENDIGE Tipes DEELNEMENDE LEIERSKAP WAT DEUR MACBEATH EN KOLLEGAS ONTWIKKEL IS (MACBEATH & MYERS, 1999):

- a) Formele deelnemende leierskapverspreiding – rolle en werksomskrywing word aangedui
- b) Pragmatiese verspreiding – deur noodsaaklike delegering van werkslading
- c) Strategiese verspreiding – beplande aanstelling en identifisering van individuele persone om 'n positiewe bydrae te maak tot die ontwikkeling van leierskap in die skool
- d) Groeiende verspreiding van deelnemende leierskap – groter verantwoordelikheid word ontwikkel soos opvoeders hul vermoëns om te lei, demonstreer

- e) Opportunistiese verspreiding – opvoeders wat instaat en gewillig is om uit te brei op hul rol as opvoeder tot wyer uitgebreide leierskap omdat hulle voorberei word om inisiatief te neem tot die leierskap in die skoolorganisasie
- f) Kulturele verspreiding – om leierskap te beoefen as 'n refleksie op die skool se kultuur, etos en tradisies (Ritchie & Woods, 2007).

2.3.4.5 DEELNEMENDE LEIERSKAP IDENTIFISEER INTERAFHANKLIKHEID AS DIE PRIMÊRE KARAKTERTREK VAN DIE INTERAKSIE TUSSEN LEIERS EN VOLGELINGE

Die deelnemende leierskapteorie beveel aan dat skole die leierskap moet desentraliseer. Die deelnemende perspektief bewys dat om slegs te fokus op die bou van kennis vir die individuele leier van die skool nie die mees effektiewe gebruik van bronne is nie (Spillane, Halverson & Diamond, 2001). Dit toon aan dat enige persoon op een of ander manier leierskap kan demonstreer. Die deelnemende leierskapteorie gee beter konseptuele duidelikheid op die terrein van opvoeder-leierskap: a) dit inkorporeer die aktiwiteite van veelvuldige groepe of individue b) 'n sosiale deelnemende leierskap word geïmpliseer waar die leierskapsfunksie versprei word oor die werk van 'n aantal individuele opvoeders en die leierskapstaak voltooi word deur die interaksie van veelvuldige leiers, en c) dit impliseer interafhanklikheid eerder as afhanklikheid waar verskillende leiers met verskillende rolle om te vervul, verantwoordelikheid deel.

Opvoeder-leierskap is gemoeid met die idee dat alle opvoeders leiding kan gee en neem en dat leierskap dus deelnemend is. Hoë leierskapsdigtheid dui daarop dat 'n groot groep opvoeders betrokke is by werk van ander opvoeders, vertrou word met inligting, betrokke is by besluitneming, blootgestel word aan nuwe idees en deelneem aan die opbou en uitdeel van kennis.

'n Groot aantal opvoeders deel in die sukses van die skool en alle opvoeders is potensiële leiers (Harris, 2003). Alma Harris (2003) verwys na deelnemende leierskap as 'n verspreiding van verantwoordelikhede om 'n opdrag uit te voer deur middel van 'n span en nie slegs 'n individuele persoon nie en as 'n groep verantwoordelikheid te neem. Deelnemende leierskap verwys na meer leiers en meer leierskap in die skoolorganisasie sodat leierskap sigbaar kan wees op elke vlak en uitgeoefen word in lyn met die strategieë en doelwitte van die skool. Met leierskap word die sirkulasie van inisiatiewe verstaan. In

deelnemende leierskap word ook beleef dat dit die las en verantwoordelikhede van volgelinge vermeerder. Deelnemende leierskap verbind die kollegas meer effektief tot motiewe en waardes wat bepaal word deur magtige leiers in hoër vlakke van die hiërargie van binne en buite die skool. Die senior skoolbestuurspan met die uitleef van deelnemende leierskap fokus meer op die emosionele bestuur van persone waarin die innerlike lewe van 'n opvoeder geanker is om die visie, entoesiasme en emosies op te neem om by te dra tot die organisatoriese doelwitte (Ritchie & Woods, 2007).

2.3.4.6 DEELNEMENDE LEIERSKAP OMVAT 'N SEKERE BENADERING OM MET MENSE TE WERK EN 'N BEVOEGDHEID OM MENSE TE GEBRUIK

Met deelnemende leierskap word wegbeweeg van instruksies gee en beheer uitoefen. Die skoolopset word beskou as 'n leergemeenskap om elke opvoeder te lei om sy optimaal kapasiteit te bereik (Harris, 2003). Deelnemende leierskap is 'n analitiese of konseptuele instrument om leiers rigting te gee en nie 'n voorskrif oor hoe om hul taak te verrig nie (Timperley, 2008). Helen Timperley (2005) verwys na die sleutelkonsep van deelnemende leierskap soos beskryf deur J. Spillane (2005), die leier-plus aspek, want dit onderstreep dat skole leiers benodig, waar sommiges formeel aangestel word en sommiges informele leierskapsposisies vervul.

Sleutelfaktore wat uitgewys word as die karaktertrekke bevorderlik vir deelnemende leierskap sluit die volgende in: die skool het duidelike waardes, 'n etos en doelwitte - die kultuur van samewerking is sigbaar en strukture is in plek om samewerking en spanwerk te koester, die personeel is gemotiveerd en gereed vir uitdagings - die personeel beskou hulself ook as leerders en om 'n lewenslange leerder te wees, word onderskryf, die personeel voel gewaardeer, hulle word vertrou, na geluister en goed ondersteun deur die skoolhoof - die personeel is betrokke om die visie van die skool te ontwikkel, te deel en uit te brei - die personeel is bewus van hul talente en hul leierskap potensiaal - die personeel is bewus van die geleentheid en verantwoordelikheid wat aan hulle gegee word en is nie ongewillig om die leierskaprol te vertolk nie - die personeel voel dat hulle ondersteun word en neem met vertroue die kanse van waag, aan en die personeel waardeur die selfbestuur geleentheid wat hulle gegun word. (Timperley 2008).

Deelnemende leierskap beteken dat besluitneming baie verspreid gedeel word. Deelnemende leierskap is die netwerk van interaktiewe individue. Die grense vir leierskap word nie getrek nie (Zepke, 2007).

2.3.5 POSITIEWE KOMPONENTE SIGBAAR IN 'N DEELNEMENDE LEIERSKAPSTYL

Navorsing dui aan dat persone wat deelneem aan die besluitnemingsproses, die implementeringsproses beter sal verstaan (Pierce & Newstrom, 2003). Deelnemende leierskap lei tot die beter instandhouding van hoër-orde behoeftes soos selfuitdrukking, respek, onafhanklikheid en gelykheid, wat sal lei tot 'n verhoging in moraal en werksbevreëdiging. Solank as wat deelnemers voel dat hulle deelneem en geraadpleeg word, word die deelnemers se ego bevreëdig en sal die deelnemers beter samewerking gee (Pierce & Newstrom, 2003). Deelname bevreëdig behoeftes, behoeftes wat bevreëdig word, lei tot werksbevreëdiging, werksbevreëdiging versterk motivering en verhoogde motivering verhoog die produktiwiteit van die opvoeders (Pierce & Newstrom, 2003).

Deelnemende leierskap bied groei en ontwikkelings-geleenthede vir die individu en die departement. Deelnemende leierskap bied hoë motiveringspotensiaal en kan goeie verbintenis bande bou. Deelnemende leierskap impliseer progressiewe moontlikhede en demokratiese bemagtiging. Deelnemende leierskap kry erkenning omdat dit positiewe en meetbare effekte het op leerders se bereiking van standarde (Hartley, 2009).

Deelnemende leierskap skep uit 'n baie groter bron van kennis, begrip, vaardighede, ervaring en wysheid. Die skoolopset is kompleks en dit is 'n baie uitdagende organisasie om te bestuur en te lei. Meer persone wat betrokke is om opdragte uit te voer, is dus beter as een persoon wat die opdrag uitvoer, asook die skool lei en bestuur. Deelnemende leierskap gee aan mense die geleentheid om 'n bydrae te maak, te ontwikkel en te groei in selfvertroue. Die leier moet met selfvertroue demonstree dat die leierskap deelnemend is. Deelnemende leierskap help verder om die volgende generasie leiers voor te berei vir hul taak en bring stresverligting vir die leiers met leierskapsverantwoordelikhede. Deelnemende leierskap voorsien dat addisionele tyd beskikbaar is sodat die leiers hoër in die hiërargie op die mees belangrike aktiwiteite kan fokus.

Deelnemende leierskap dra die beeld uit van die skool as 'n leer-gemeenskap gebaseer op die deel van idees, verskillende kwessies, goeie praktyke en ervaring. Die deelnemende leierskapstyl ontvou die potensiële leierskap in kollegas om eienaarskap te neem vir die visie van die skool wat gedeel word deur die kollegas, selfvertroue van kollegas groei in die proses en dit demonstreer sodoende dat kollegas verantwoordelikheid kan neem vir hulself, terwyl hulle bydraes lewer tot die groter taak wat afgehandel moet word. Kollegas kan slegs verantwoordelikheid neem vir die rolle wat hulle in die skoolorganisasie vertolk indien die kollegas voel dat hulle vertrou word. Kollegas moet vertrou word om te slaag en te faal (Pierce & Newstrom, 2003).

Deelnemende leierskap word beskou as 'n kollektiewe vorm van leierskap met veelvoudige bronne vir rigting en leiding wat die kontoere van kundiges volg, eerder as om slegs op een formele leier te steun (Sentocnik & Rupar, 2009).

Deelnemende leierskap gee die raamwerk vir leiers en volgelinge om op leierskapspraktyke te reflekteer. Skole met sterker deelnemende leierskap, sal oor meer opvoeders beskik wat op hoogte is en verantwoordelikheid neem vir die verbetering van opvoedkundige uitkomstes. Met deelnemende leierskap word meer bronne, die opvoeders wat met 'n deelnemende perspektief ontwikkel is, beskikbaar gestel om riglyne en leiding te gee aan die opvoeders wat dit benodig om die visie en missie van die skool te ondersteun (Timperley, 2008).

Die idee dat leierskap deelnemend versprei word, is 'n goeie raamwerk om die realiteit rondom die skoolorganisasie en hoe skole verbeter kan word, te verstaan (Timperley, 2005). Die verspreiding van deelnemende leierskap oor 'n groot groep opvoeders het die potensiaal om die intellektuele en professionele kapasiteit van die opvoeders te ontwikkel (Timperley, 2005). Wanneer leierskap as deelnemend beskryf word, vervaag die beskrywing van wie die leier en wie die volgeling is (Timperley, 2005). Die volgeling word deelnemend in die leierskap van die departement betrek. Die departementshoof, as leier van die departement, neem nogsteeds volle verantwoordelikheid vir die departement. Skoolhoofde en die departementshoof as middelbestuurder se gesag word nie verminder met die deelnemende leierskapstyl nie, maar die mag en invloed van vele ander opvoeders vermeerder met die deelnemende leierskapstyl (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Leierskap word met deelnemende leierskap beoefen deur opvoeders, ongeag die

formele leierskapsrol wat aan hulle uitgewys is. Die veronderstelling is dat alle opvoeders die potensiaal het om 'n leierskapsfunksie te vervul, maar nie alle opvoeders wil 'n leierskapsfunksie vervul nie.

Deelnemende leierskap impliseer dat nie slegs die departementshoof die primêre bron van professionele kennis vir die departement is nie en dat die departementshoof die fasiliteerder is van opvoeders se interaksie en groei. Die departementshoof as die formele leier van die departement is die koördineerder van professionele persone en 'n fasiliteerder vir opvoeders se professionele leer en ontwikkeling.

Deelnemende leierskap impliseer hoë leierskapsdigtheid, omdat verskeie opvoeders vanuit 'n formele en informele posisie betrokke is. Opvoeders sien mekaar as gelykes eerder as persone wat mekaar evalueer, beoordeel en inmeng in mekaar se professionele aktiwiteite.

Die aard van deelnemende leierskap is kompleks. Die kompleksiteit en multidimensionele natuur van deelnemende leierskap word geïllustreer soos verskeie pogings aangewend word om die natuur van deelnemende leierskap vas te vang (Ritchie & Woods, 2007).

Navorsing toon dat leiers 'n groter mate van nederigheid en beskeidenheid toon met 'n groter gewilligheid om die werklikheid te trotseer waar 'n deelnemende leierskapstyl sigbaar is (Ritchie & Woods, 2007).

2.3.6 DIE UITDAGINGS VAN DIE DEELNEMENDE LEIERSKAPSTYL

Die potensiële konflikterende aard van deelnemende leierskap kom na vore wanneer die leier verskillende rolle moet vervul. Die uitdagings van deelnemende leierskap is dat die leiers van die skool konflik kan ervaar wat betref prioriteite, doelwitte en tydsindeling, grense vir verantwoordelikhede en die leierskap wat kompeteer met mekaar, wat kan lei tot die opbreek van 'n vertrouensverhouding. 'n Breuk wat kan ontstaan met kompeterende leiers, is die spanning wat opbou met die doelwit van skoolverbetering teenoor skool-effektiwiteit. Die spanning wat kan opbou, is nie die resultaat van die verskillende leierskapstyle of tipes persoonlikhede van die leiers nie, maar kom na vore in die verskille van druk op die verskillende leiers in die deelnemende leierskapstyl (Storey,

2004). Deelnemende leierskap word bevraagteken waar spanning opbou en konflik tussen die leiers ontstaan ten opsigte van die modelle van sukses wat gebruik word, sowel as wanneer goeie praktyke en voldoende prestasie-instrumente bevraagteken word (Storey, 2004). Die leier van die skool en die leier van die departement kan konfliksituasies beleef wanneer prioriteite, doelwitte, tydsraamwerk, grense van verantwoordelikhede en kompeterende leierskapstyle sigbaar is (Storey, 2004).

Die departementshoof kan moontlik die deelnemende leierskapstyl toepas om die departement te bestuur deur ondersteunende strukture soos graadhoofde, leerareahoofde, 'n kurrikulum-koördineerder en 'n assesserings-koördineerder te skep. Die departementshoof in 'n formele leierskapsposisie beïnvloed aktief die ontwikkeling en implementering van deelnemende leierskap deur hierdie ondersteunende strukture te skep. Meer grense ten opsigte van die opvoeders wat informele leierskapsrolle vervul, moet deur die departementshoof bestuur word (Harris, 2007).

Wanneer formele leiers soos die skoolhoof en departementshoof en opkomende leiers soos die leerareahoofde nie mekaar se leierskap erken nie, kan dit daartoe lei dat die groep van kollegas opbreek. Wanneer formele leiers en opkomende leiers mekaar se leierskap wel erken, sal hulle beter instaat wees om die bydraes te sinkroniseer wat daartoe sal lei dat besluitneming en aksies met 'n deelnemende leierskap beter versprei en aanvaar word deur die groep van kollegas. Die samestelling van 'n groep van kollegas (persoonlikhede en individuele verskille) speel 'n rol in die verskillende patrone van deelnemende leierskap in groepe (Mehra, Smith, Dixon, & Robertson, 2006).

2.3.7 DIE WANOPVATTINGS OOR DIE DEELNEMENDE LEIERSKAPSTYL

Deelnemende leierskap moenie vereenselwig word met 'n delegering van leierskap of leierskapsverantwoordelikhede wat gedeel word nie (Timperley, 2008). Wanneer leierskap gedelegeer word en nie deelnemend is nie, word leierskapsverantwoordelikhede volgens 'n tipiese hiërargiese werkverspreiding gedoen. Voordat delegering kan plaasvind, moet die leier die versekering hê dat die persoon die gedelegeerde taak sal aanpak met dieselfde visie en filosofie as die leier. Met delegering word die implementeringsproses nie beter verstaan nie en hoër-orde behoeftes (soos selfuitdrukking, onafhanklikheid en gelykheid) wat sal lei tot die verhoging in moraal en werksbevreëdiging is nie sigbaar nie.

Beter samewerking, verhoogde motivering en produktiwiteit word nie opgemerk by die volgelinge nie. Groei en ontwikkeling vind nie plaas nie en daar word nie op leierskapspraktyke gereflekteer nie, want die volgelinge moet die leierskapspraktyke van die leier toepas, aangesien 'n deelnemende perspektief nie in gebruik is nie. Deelnemende leierskap is die deelnemende perspektief op die analisering van bestuur en leierskap en nie slegs leierskap wat deelnemend uitgeleef word nie (Timperley, 2008).

2.3.8 SAMEVATTING

Deelnemende leierskap in skole impliseer dat meer opvoeders betrokke is by leierskapsfunksies en rolle as wat tradisioneel die geval was. Instruksionele leierskap fokus op sterk leierskap ten opsigte van die kurrikulum en die instruksies van die skoolhoof. Instruksionele leierskap fokus dus op die skoolhoof en die departementshoofde as die middelpunt van mag en kundigheid in 'n skool, waar deelnemende leierskap fokus op verskillende opvoeders as leiers. Met deelnemende leierskap belê leiers in hul opvoeders deur 'n verhouding op te bou met opvoeders en opvoeders se vermoë om te leer uit te brei binne die skoolopset, nie slegs teenoor leerders nie, maar ook teenoor hul kollegas. Die departementshoof kan moontlik die deelnemende leierskapstyl toepas om die departement te bestuur deur ondersteunende strukture soos graadhoofde, leerareahoofde, kurrikulum-koördineerder en 'n assesserings-koördineerder te skep. Die departementshoof in 'n formele leierskap posisie beïnvloed aktief die ontwikkeling en implementering van deelnemende leierskap deur die ondersteunende strukture te skep (Shuttleworth, 2000). Deelnemende leierskap kan individuele en organisatoriese ontwikkeling fasiliteer (Sentocnik & Rupar, 2009).

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

3.1 NAVORSINGSMETODE

3.1.1 INLEIDING

Die primêre doel van hierdie studie is om die rol te analiseer en beskryf wat die deelnemende leierskapstyl van die departementshoof speel in die ontwikkeling van opvoeders, om volhoubare gehalte onderrig te verskaf aan alle leerders. Die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof en die gepaardgaande uitdagings sal verken word. Die departementshoof en opvoeders se belewenisse, interpretasie en hul perspektief van die departementshoof se deelnemende leierskapstyl sal geanaliseer en beskryf word. Die probleem sal ondersoek word aan die hand van die departementshoof en opvoeders se persoonlike ervarings en opinies. Die resultaat sal beskrywend, interpreterend en ontledend van aard wees.

Die navorsing sal vanuit 'n kwalitatiewe perspektief onderneem word en die navorsingsbenadering en navorsingsmetodes sal binne 'n interpretatiewe raamwerk gebruik word.

3.1.2 KONSEPTUELE ANALISE

Konseptuele analise is 'n integrale deel van 'n wye verskeidenheid intellektuele aktiwiteite. Konseptuele analise is nodig om aan te dui dat 'n ware beskrywing van die wêreld 'n meer fundamentele beskrywing behels. Filosofie word verbind met 'n omskrywende aktiwiteit wat verwys na konseptuele analise wat aandui wat werklik plaasvind. Filosofiese ontleding begin met 'n situasie waarin sekerheid opgesluit is, maar met konseptuele analise word die einde bereik om konsepte te verklaar.

Empiriese navorsing kan slegs plaasvind indien sekerheid gekry is oor wat bestudeer moet word. 'n Goeie begrip van die konsepte is 'n noodsaaklikheid voordat empiriese navorsing kan volg (Martin & McLellan, 2008).

Konsepte het sekere komponente wat dit omskryf. Die voordele van 'n konseptuele analitiese raamwerk is dat dit aanpasbaar is en fokus op die verstaan en nie voorskryf van konsepte nie. 'n Konsep het 'n geskiedenis, verwys terug na ander konsepte en word

geskep deur iets. Die data vir konseptuele analise kan verkry word uit 'n verskeidenheid van bronne soos boeke, artikels, onderhoude en praktyke (Jabareen, 2009).

Kernkonsepte van belang is deelnemende leierskap, die departementshoof se posisie as middelbestuurder in die hiërargie van die skool en die amptelike verantwoordelikhede van 'n departementshoof en is reeds in hoofstuk 2 hanteer.

3.2 NAVORSINGSONTWERP

3.2.1 INLEIDING

'n Navorsingsontwerp word beskryf as 'n strategiese raamwerk, die 'plan of bloudruk' van hoe die navorser die navorsing gaan uitvoer (Durrheim, 1999 & Mouton, 2001). Met die navorsingsprobleem en navorsingsvrae as vertrekpunt, word 'n ontwerp gekies wat inligting verskaf, sodat hierdie vrae op die mees effektiewe wyse beantwoord word (Mouton, 2001). Punch is van mening dat die navorsingsontwerp as fase tussen die navorsingsvraag en die data voorkom, en dat dit aantoon hoe die navorsingsvraag met die data verbind word. Die navorsingsontwerp verskaf dus 'n volledige plan vir die prosedure of basiese formaat wat die navorser moet volg om die data in te samel en te ontleed (Punch, 1998). Die navorsingsvraag wat die sentrale doel van die studie verwoord, behoort altyd in gedagte gehou te word. Dit is belangrik vir die navorser om te beseef dat navorsing beplanning vereis.

3.2.2 NAVORSINGSPARADIGMA

Navorsers se eie unieke beskouings van die realiteit wat hul bestudeer, het 'n direkte invloed op die wyse waarop hulle met sodanige realiteite omgaan. Navorsers huldig verskillende sienings oor die aard van die werklikheid, kennis en die produksie daarvan (Merriam, 1998). Hierdie verskillende sienings staan bekend as paradigmas. Die navorsingsparadigma rig dus die keuse van 'n navorsingstipe. Volgens Carr en Kemmis (1986) kan drie navorsingsparadigmas in die veld van opvoedkundige navorsing onderskei word, naamlik die positivistiese, interpretatiewe en kritiese paradigmas. Vir die doel van hierdie navorsingsprojek is besluit om vanuit 'n interpretatiewe paradigma te werk te gaan. Navorsers wat deur 'n interpretatiewe paradigma gerig word, beskou die realiteit wat bestudeer word as verteenwoordigend van mense se belewenisse van hul eksterne omgewing (Merriam, 2002).

3.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Navorsingsparadigmas as breë raamwerke huisves twee tipes wetenskaplike navorsing, naamlik kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing (Neuman, 2000). Kwalitatiewe navorsing en navorsing vanuit 'n interpretatiewe paradigma vind nou aansluiting by mekaar. Aangesien ek vanuit 'n interpretatiewe paradigma te werk gegaan het, het ek besluit om van 'n kwalitatiewe navorsingstipe gebruik te maak. Kwalitatiewe navorsing verleen toegang tot 'n rykdom van gedetailleerde, diepgaande en beskrywende data (Davis, 2004). Kwalitatiewe navorsing het nie ten doel om toekomstige gedrag en gebeure te voorspel nie. Die kwalitatiewe benadering gee spesifiek aandag aan die dinamiese prosesse en streef daarna om nuwe konsepte te ontdek en te ontwikkel (Gerson & Horowitz, 2002). Kwalitatiewe navorsing vereis dat die ondersoek op 'n etiese wyse uitgevoer word ten einde geldigheid en betroubaarheid te verseker. Die navorser is die belangrikste instrument van inligting-versameling en analise. Kwalitatiewe navorsing verseker dat die navorser direkte toegang verkry tot die konteks wat bestudeer word. Die gebruik van kwalitatiewe navorsing sal aan my die geleentheid bied om 'n binne-perspektief te verkry op die konteks waarbinne opvoeders hul tans bevind. Kwalitatiewe studies ondersoek oor die algemeen die woorde en aksies van mense op beskrywende maniere, wat die situasie verteenwoordig soos deur deelnemers ervaar.

Die voordeel van kwalitatiewe interpretatiewe navorsing is juis dat dit buigsaam is en die gebrek aan vasstaande struktuur die geleentheid bied om die navorsingsproses aan te pas soos nuwe inligting opduik. 'n Interpretatiewe raamwerk is ingestel op bekentenis, om sodoende die werklikhede van die deelnemers se daaglikse bestaan, hul ervarings en die situasie waarin hulle hul bevind te verstaan en die betekenis daarvan te interpreteer (Babbie & Mouton, 1998). Die kwalitatiewe navorser moet voortdurend tydens die navorsingsproses aan die hand van hierdie kriteria reflekteer oor die gehalte van die navorsingsprojek. Kwalitatiewe metodes bevorder vertroue tussen die navorser en die deelnemers.

Die kwaliteit van kwalitatiewe navorsing word voortdurend bevraagteken, veral ten opsigte van die geldigheid en betroubaarheid. Daarom het kwalitatiewe navorsers 'n stel kriteria ontwikkel waaraan 'n studie moet voldoen, alvorens dit gereken kan word as van goeie gehalte.

Die volgende dien as kriteria:

- Kwalitatiewe metodes bevorder vertroue tussen die navorser en die deelnemers. Dit is dus baie belangrik vir die navorser om die verantwoordelikheid te aanvaar om nie die vertrouensverhouding te misbruik nie.
- Die deelnemers moet verseker word dat die navorsingsmetode geen ongemak teweeg sal bring nie en dat die inligting in 'n vertrouensverhouding gedeel word met die navorser.
- Die deelnemers moet ingelig word oor watter posisie die navorser beklee teenoor die data wat ingesamel word.

Die navorser se posisie sal tot voordeel strek wanneer die data geanaliseer en ontleed word, omdat die navorser die beroep van die deelnemers beoefen het.

3.4 ONDERHOUDE

3.4.1 SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

Om 'n onderhoud te voer, is die natuurlikste vorm van interaksie met mense, aldus Durrheim (1999) en daarom het dit goed ingeskakel by die interpretatiewe benadering ten opsigte van die navorsingsmetode wat in die studie gebruik is. Volgens Leedy en Ormrod (2001) kan onderhoude 'n groot hoeveelheid nuttige inligting lewer. Punch (1998) beklemtoon dat 'n onderhoud 'n betroubare manier is om mense se persepsies, betekenisse, definisies van situasies en konstruksies van die werklikheid te verkry. 'n Onderhoud is een van die kragtigste maniere om ander mense te probeer verstaan, deurdat die respondente op hul eie voorwaardes en indringend die essensie van hul bedoelings kan weergee (Punch, 1998). 'n Gekonstrueerde semi-gestruktureerde onderhoudslyn is onontbeerlik vir die versameling van inligting in 'n hanteerbare vorm vir latere analisering (Gerson & Horowitz, 2002). Onderhoude verleen aan die navorser toegang tot die respondent se perspektief op die werklikheid (Freebody, 2003). Patton (1987) meld dat dit die navorser se verantwoordelikheid is om riglyne te bied waarbinne die respondent op 'n gemaklike, eerlike en akkurate wyse inligting tydens 'n gesprek kan verskaf. Sodanige riglyne dien as 'n kontrole wat verseker dat al die relevante onderwerpe tydens die verskillende onderhoude gedek is. Deur die proses van onderhoudvoering kan ek beter insig verkry in opvoeders se begrip van die omgewing waarin hulle hulself bevind. Semi-gestruktureerde onderhoude bied ook die geleentheid om aspekte wat deur die respondent as belangrik geag word, met opvolgvrae te ondersoek (Freebody, 2003).

Daarom is dit 'n realiteit dat die gebruik van semi-gestruktureerde onderhoude 'n herontwerp van aspekte van die navorsing kan impliseer, soos response van die onderskeie respondente dit noodsaak.

Ek het gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude met vooropgestelde vrae, maar die volgorde van die vrae kon verander word na gelang van die navorser se persepsies tydens die onderhoude. Dus kon die navorser die bewoording van die vrae verander en verduidelikings kon gegee word tydens die verloop van die onderhoud. Vooraf geïdentifiseerde temas het die leiding gee in die samestelling van die onderhoudsvrae. Die regte vrae moes gevra word, maar die volgorde moes ook ingedagte gehou word. Vrae moes spesifiek wees en in 'n verstaanbare taal geformuleer word. Die vrae moes slegs een betekenis verteenwoordig en een-een op 'n slag gevra word. Die volgorde van vrae was belangrik, omdat dit sekere effekte kon verteenwoordig. Die vrae moes in afdelings verdeel word (Babbie & Mouton, 1998). Volgens Miller en Bruwer (2003) is aanpasbaarheid een van die belangrikste voordele wat die onderhoud as navorsingstegniek inhou. Aangesien die onderhoudsituasie 'n geleentheid skep vir die navorser om onmiddellik idees op te volg, kan meer data daardeur gegenereer word. Indien die navorser die regte klimaat skep vir die onderhoudvoering om plaas te vind en die versekering aan respondente kan gee dat hulle anoniem hanteer sal word in die studie, kan dit groot voordele vir die studie inhou.

Rabionet (2011) verwys na kwalitatiewe onderhoude as 'n buigsame en invloedryke instrument om die stem en die manier waarop mense sin maak van hul ervarings, vas te vang. Die respondent kan afwyk vanaf die tema van die semi-gestruktureerde onderhoud. Die onderhoudvoerder moet die vaardighede ontwikkel om op 'n sensitiewe manier die situasie te kan hanteer indien dit sou gebeur (Rabionet, 2011).

3.4.2 NAVORSINGSKONTEKS EN -DEELNEMERS

Met kwalitatiewe navorsing is dit belangrik om die aantal deelnemers te kies na gelang van die doel van die studie, tyd en bronne tot die beskikking van die navorser.

Die twee skole van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement wat deur Distrik-Noord bedien word, is betrek by die navorsing en het 'n onderpresterende prestasie behaal in die toetsing van Geletterd- en Syfervaardigheid. Skole met leerdergetalle van meer as 1000 leerders is betrek, omdat drie departementshoofposte aan die skool deur die Departement toegeken is.

Uit die populasie is die groepe opvoeders gekies wat as respondente deelgeneem het aan die navorsing. Elk van die opvoeders was aan die hand van die volgende kriteria geselekteer:

- Elkeen moes ten tyde van die proses aan 'n primêre skool verbonde wees.
- Twee leerareahoofde (posvlak een), ten minste vir 'n tydperk van vier - tien jaar in diens van die onderwys, werksaam in elke skool is gebruik, omdat die leerareahoofde eerstens direk met die departementshoofde werk en dus eerstehandse kennis behoort te dra oor of die departementshoofde wel 'n deelnemende leierskapstyl gebruik, en ten tweede 'n leerarea het om te bestuur en te ontwikkel en dus die opvoeders moet ontwikkel wat die leerarea bedien om dus gehalte onderwys te verseker.
- Al drie departementshoofde (posvlak twee) is betrek. Die posvlak twee opvoeders moes ten minste vir 'n tydperk van 10 jaar die pos permanent beklee. Jare ondervinding in 'n posvlak twee posbeskrywing gee die departementshoofde blootstelling aan alle operasionele aspekte van die skool soos die kurrikulum, pastorale aangeleenthede, navorsing, ontwikkeling, beleide en praktyke. Om die doelwitte van die navorsingstudie te bereik, kan die departementshoofde met 10 jaar en meer ondervinding, wat insluit die implementering van 'n nuwe kurrikulum in 2005, met goeie insig die persepsie en ervaring van die departementshoofde se deelnemende leierskapstyl analiseer, beskryf en verken, die geskiktheid van die deelnemende leierskapstyl bepaal en die uitdagings beskryf in die uitvoering van die deelnemende leierskapstyl. Vele veranderinge het sedert 1994 plaasgevind in die onderwys. Die grootste uitdaging van die departementshoofde is om veranderinge suksesvol te bestuur.
- Posvlak een en twee opvoeders wat oor 'n geruime tyd in die departement saam werk om 'n geloofwaardige opinie te kan uitspreek oor die moontlike deelnemende leierskapstyl wat toegepas word.

Posvlak twee opvoeders se eie belewenisse is verken. Posvlak een opvoeders se algemene persepsies is verken. Opvoeders se ingeligte toestemming is gevra om onderhoude met hulle te voer. Voor elke onderhoud is die doel van die studie verduidelik en die etiese aspekte aangeraak. Die opvoeders se onderhoud is op 'n anonieme basis verwerk. Opvoeders is verseker van die vertroulikheid van die inligting en 'n vrywaringsvorm is onderteken sodat hulle bewus is daarvan dat hulle geregtig is om op enige tydstip van die navorsing te onttrek. Elke potensiële deelnemer aan die studies het

vooraf toestemming verleen dat inligting wat deur die onderskeie metodes van dataversameling bekom word, vir die doel van die navorsingsprojek gebruik kan word.

Die departementshoof word gesien in die lyn van die hiërargie tussen die topbestuur van die skool wat strategieë formuleer en die vlak een opvoeders wat strategieë, beleide en die kurrikulum implementeer. Die departementshoof is geselekteer as 'n respondent in die navorsingstudie omdat die departementshoof die taak het om die personeel te ontwikkel om kwaliteit onderrig en leer te verseker aan die leerders. Die departementshoof en leerareahoof beleef 'n deelnemende leierskapstyl met die leerareahoof wat 'n leerarea bestuur en die departementshoof wat 'n departement bestuur. Die departementshoof en die leerareahoof gee terugvoering oor die persepsie en ervaring van 'n deelnemende leierskapstyl, asook die geskiktheid en die uitdagings wat daarmee gepaardgaan. Die leerareahoof bevestig dus die beleving van 'n deelnemende leierskapstyl, soos ervaar deur die departementshoof.

Die onderhoude met die departementshoofde en leerareahoofde is per skool as individuele onderhoude afgehandel, voordat die tweede skool se onderhoude met departementshoofde en leerareahoofde plaasgevind het. Die rede vir hierdie volgorde is dat die leerareahoof se terugvoering 'n bevestiging is van die persepsie van die departementshoof in die ervaring van 'n deelnemende leierskapstyl.

Die data is binne 24 uur verwerk. Die geloofwaardigheid is verhoog omdat data wat op verskillende wyses bekom is, met mekaar getrianguleer kan word. Skole met soortgelyke kontekste is gekies, want volgens Mintzberg (2009) is die effektiewe bestuurder nie die persoon met die goeie leierskapstyl nie, maar die regte leierskapstyl in die konteks wat bestuur moet word.

Die deelnemende leierskapstyl word gesien as die utopiese manier om bemagtiging van opvoeders te bereik in 'n demokratiese skoolopset (Bunnell, 2008).

3.4.3 DIE ROL VAN DIE ONDERHOUDVOERDER

Volgens Moustakas het 'n suksesvolle onderhoudvoerder die vermoë om deelnemers te laat ontspan, die onderhoud op 'n vriendelike manier te voer en selfvertroue te verseker in die gedagtes van die deelnemers (Moustakas, 1994). 'n Belangrike voorvereiste vir sodanige binne-perspektief is die vestiging van 'n vertrouensverhouding tussen die navorser en die respondent (Patton, 1987).

Dit is die navorser se verantwoordelikheid om riglyne te bied waarbinne die respondent op 'n gemaklike, eerlike en akkurate wyse inligting in die vorm van 'n gesprek kan verskaf. Sodanige riglyne dien as 'n kontrole wat verseker dat al die relevante onderwerpe tydens die verskillende onderhoude gedek word.

Die deelnemers moet ingelig word oor watter posisie die navorser beklee teenoor die data wat ingesamel word. Die navorser se posisie sal tot voordeel strek wanneer die data geanaliseer en ontleed word omdat die navorser die beroep van die deelnemers beoefen het.

3.4.4 VOORBEREIDING EN ONDERHOUDVOERING

Voordat kontak met die skoolhoof gemaak is, is 'n een bladsy dokument voorberei om die doel van die navorsing uit te lig. Die dokument is op so 'n wyse saamgestel om nie die deelnemer te lei of vooroordele te verseker nie. Nadat die twee skole geïdentifiseer is volgens die kriteria, is met die skoolhoof van elke skool telefonies kontak gemaak, om toestemming te verkry van die opvoeders om deel te neem aan die navorsing. Die doel en prosedure is verduidelik, asook hoe die inligting na afloop van die onderhoude gebruik sal word. Die navorser het haarself bekendgestel. Die deelnemers is ingelig dat die onderhoude opgeneem gaan word. Die navorser het beplan om vir die doel van die studie afsprake met die verskillende respondente te reël, op tye wat geskik sou wees vir beide die navorser en die respondente. Die onderhoude het afsonderlik plaasvind op die gereëelde tye. Die onderhoud is geskeduleer vir 40 minute per deelnemer, alhoewel die kontaktyd kon wissel na gelang van die deelnemers se terugvoering. Die tweede kontakssessie was dus op die dag van die onderhoud. Die navorser het haarself weer bekend gestel aan die deelnemer en die onderhoud het gevolg nadat die deelnemer weer ingelig is oor die doel van die navorsing.

Elke deelnemer het 'n individuele onderhoud. Alle onderhoude is op band geneem en dra daartoe by dat die navorser meer aandagtig kon luister, omdat nie slegs notas geneem is nie. Dit het ook aan die deelnemer en navorser die vertroue gegee dat inligting korrek oorgedra sal word. Om bevooroordeelings en leiding van deelnemers uit te skakel, het die navorser nie in gesprekke betrokke geraak nie, alhoewel die deelnemers toegelaat is om vrylik hul opinies te gee. Die navorser wou verhoed dat deelnemers beperk en ongemaklik voel in die onderhoud.

3.4.5 ETIESE OORWEGINGS

Met betrekking tot die etiese kwessies in sosiaal-wetenskaplike studies beklemtoon Miller en Bruwer (2003) dat dit nodig is om 'n wedersydse, respekvolle, wen-wen-situasie te skep, waarby beide die navorser en die respondente baat kan vind. Die navorser het skriftelik by die WKOD aansoek gedoen en toestemming verkry om die ondersoek by geïdentifiseerde skole te doen. Die navorser het afsprake met die skoolhoofde van die onderskeie skole gereël om toestemming te kry dat die ondersoeke uitgevoer mag word. Die navorser het skriftelik 'n versoek om deelname aan die respondente gerig.

Die volgende etiese aspekte is met die respondente bespreek:

'n Ooreenkoms is aangegaan dat alle inligting wat met die respondente bespreek sal word as vertroulik hanteer sal word en dat hulle anoniem sal bly. Die respondente het die reg om ter enige tyd van die studie te onttrek indien hulle so sou voel.

Voor elke onderhoud is die doel van die studie verduidelik en die etiese aspekte aangeraak. Dit is dus baie belangrik vir die navorser om die verantwoordelikheid te aanvaar om nie die vertrouensverhouding te misbruik nie. Die navorser het nie die name van die deelnemers gebruik nie en slegs 'n nommer aan elke deelnemer toegeken.

Die metodes wat verseker dat die etiese kode tydens die navorsingsproses nagekom word, is die volgende:

- Ingeligte toestemming en vrywillige deelname.
- Vertroulikheid en anonimiteit – die versekering is aan die deelnemers gegee dat hulle eie name sowel as die name van die skole weerhou sal word tydens die optekening van die data en dat dit nie bekend gemaak sal word nie. Die deelnemers het die versekering ontvang dat hul privaatheid en sensitiwiteit gerespekteer sal word.
- Die onderhoudvoerder het daarna gestreef om objektiwiteit te behou en om nie die navorsingsproses met enige voor opgestelde idees oor die navorsingspopulasie te betree nie.
- 'n Posing is aangewend om resultate omvattend te interpreteer, ten einde te verseker dat dit nie op 'n verdraaide wyse in die finale produk voorgestel word nie.
- Deelnemers aan die navorsing het toegang tot 'n opsomming van die resultate.

Elke potensieële deelnemer aan die studie het vooraf toestemming verleen dat inligting wat deur die onderskeie metodes van dataversameling bekom word, vir die doel van die navorsingsprojek gebruik kan word. Skriftelike toestemming is van die WKOD verkry om die navorsing te onderneem. Elke betrokke skoolhoof is ingelig oor die voorgenome projek en het ook skriftelike ingeligte toestemming gegee.

3.5 DATAVERWERKING

3.5.1 VERIFIËRING VAN DATA

Die kwaliteit van kwalitatiewe navorsing word voortdurend bevraagteken. Daarom het kwalitatiewe navorsers 'n stel kriteria ontwikkel waaraan 'n studie moet voldoen alvorens dit as van goeie gehalte gereken kan word. Volgens Denzin en Lincoln (1994) dien die volgende as kriteria: geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid. In interpretatiewe navorsing word daar gewerk met data wat sentraal staan binne die konteks van die studie.

Tydens die verloop van die studie is daar dus hoofsaaklik kwalitatiewe data ingesamel om antwoorde op die gestelde vrae te kry. Interpretatiewe navorsing wil sin maak van gevoelens, ervarings en sosiale situasies (Durrheim, 1999). Die navorser moet data so gou as moontlik na afloop van die onderhoud verwerk, omdat die inligting nog vars in die geheue is en belangrike afleidings gemaak kan word. Die data is georganiseer, gekategoriseer en gekodeer en terselfdertyd het die navorser daarvan bewus gebly dat dataverwerking die deelnemers se response moet weerspieël. Moontlike antwoorde is gekodeer met 'n numeriese waarde. Dit stel die navorser in staat om groot hoeveelhede teks te organiseer en patrone raak te sien wat moeilik raakgesien word deur net na 'n bandopname te luister. Inligting moet versigtig en meer as een keer gelees word tydens ononderbroke geleenthede, om die navorser in staat te stel om 'n holistiese beeld van die inligting te kry (Bogdan & Biklen, 1992).

Die finale stap in die analisering van data is om gefokusde kodering te ontwikkel waar inligting gekombineer, geïllumineer of onderverdeel word. Die ontleder moet fokus op groepe, herhaalde idees en groter temas wat kodes bind. Herhaalde idees verwys na dieselfde idees wat uitgedruk is deur verskillende deelnemers en 'n tema is 'n groter onderwerp wat 'n groep van herhaalde idees organiseer of bind. Elke gekodeerde kategorie wat ontwikkel is, moet met 'n afkorting en 'n beskrywing aangeteken word.

Volgens Leedy en Ormrod (2001) sal navorsing slegs waardevol wees indien dit die navorser toelaat om betekenisvolle en verdedigbare gevolgtrekkings uit die data te maak.

Die onderhoude is oor 'n tydperk van drie maande afgehandel. Kort na afloop daarvan, verkieslik binne 24 uur, is die onderhoude verwerk. Die navorser het nie haar eie opinie bygevoeg by enige notas wat sy gemaak het nie, om te verseker dat die opinies van die deelnemers weergegee word.

Die navorser gebruik van die vrae wat deur Berkowitz voorgestel word om data te kodeer (Berkowitz, 1997): Watter algemene temas vloei uit die terugvoering rakende sekere onderwerpe? Is daar afwykings? Indien ja, is daar faktore wat hierdie afwykings verduidelik?

Indien terugvoering van die deelnemers verskil van die teorie, het die navorser gestrewe daarna om die redes te vind vir die afwykings en dit aan te teken.

Hoe word die deelnemers se konteks of ondervinding verbind met hul gedrag en houding? Kwalitatiewe navorsing gee inligting soos dit in die ware-wêreld situasie ervaar word (Strauss & Corbin, 1990). Alle deelnemers se terugvoering is gebaseer op hul eie ondervinding en raamwerk, maar die navorser sal die agtergrond van die deelnemer neerpen om dit te gebruik ter verduideliking van die terugvoering van die deelnemer. Is die patrone soortgelyk aan die bevindings van ander studies met dieselfde onderwerp? Indien nie, wat kan moontlik hierdie afwykings verduidelik?

3.5.2 DATA-ANALISE

Tydens data-analise is hoofsaaklik gefokus op die verkryging en interpretasie van betekenis uit die data wat versamel word. Babbie en Mouton (2001) is van mening dat data-analise gerig is op die opbreek van tekste en identifisering van hanteerbare patrone, tendense en verhoudings. Data-analise is 'n interaktiewe proses wat aaneenlopend gedurende die navorsingsproses plaasvind (Merriam, 1998). Volgens Patton (1987) behels analise 'n proses waar data georden word ten einde dit in patrone en kategorieë te organiseer. Inligting wat nie bruikbaar is nie, word weggelaat en sodoende word betekenis aan rou data verleen. Die analise van data is 'n kreatiewe proses (Patton, 1987). Geen

gestandaardiseerde voorskrif bestaan wat suksesvolle analise waarborg nie. Vir die doel van hierdie navorsingsprojek het die navorser gebruik gemaak van inhoudsanalise, wat die identifisering van belangrike en samehangende temas en patrone behels (Patton, 1987). Die volgende stappe is met die analise van data gevolg: Die navorser het 'n oorsig oor al die data verkry. Die lees van data het my in staat gestel om die volledigheid daarvan te bepaal en om gapings met respondente op te volg, indien nodig. Stellings wat met die sentrale tema of probleemstelling verband hou, is onderskei van dit wat irrelevant is. Relevante stellings is opgebreek in kleiner eenhede, wat elk slegs 'n enkele gedagte weergee. Toepaslike kodes is aan die kleiner eenhede toegewys. Die kleiner gekodeerde eenhede is volgens verskillende aspekte van die probleemstelling in kategorieë gegroepeer (Leedy & Omrod, 2001).

3.5.3 BETROUBAARHEID, BEVESTIGBAARHEID EN GELOOFWAARDIGHEID VAN INLIGTING

Kwaliteit is die mees belangrikste toets vir kwalitatiewe navorsing. Goeie kwalitatiewe navorsing kan help om 'n situasie te verstaan wat onduidelik mag wees (Eisner, 1991). Data wat op verskillende wyses bekom is, kan met mekaar getrianguleer word ten einde die geloofwaardigheid daarvan te verhoog. Geloofwaardigheid dui op die mate waarin die navorser en ander belangstellendes in die navorsingsontwerp sowel as die navorsingsresultate glo en vertrou (Davis, 2004). Nadat data geanaliseer en geïnterpreteer is, het ek 'n voorlopige navorsingsverslag saamgestel. Ouditring deur middel van noukeurige dokumentasie van data, metodes, besluite wat geneem is en die finale produk, is 'n poging om die betroubaarheid van die studie te bevorder (Seale, 2001). Bevestigbaarheid dui op die mate waarop 'n buitestaander data en bevindings kan bevestig. Bevestigbaarheid dui daarom ook op die neutraliteit van data (Davis, 2004). Wanneer die geloofwaardigheid, oordraagbaarheid en betroubaarheid van data hoog is, sal die bevestigbaarheid daarvan ook hoog wees. Om betroubaarheid en geloofwaardigheid te verseker, is vrae tydens die onderhoud in dieselfde volgorde en op dieselfde wyse gevra. Die navorser was nie besorg oor die verskillende maniere waarop deelnemers die vrae beantwoord het nie, want elke deelnemer beantwoord die vrae volgens hul eie raamwerk en ondervinding.

Tydens die navorsingsprojek is voortdurend aandag geskenk aan die kriteria waaraan kwalitatiewe navorsing moet voldoen ten einde gehalte navorsing te waarborg. Dit was

ook nodig om aan verskeie etiese kwessies aandag te skenk wat die gehalte van die navorsing verder kon uitbou.

3.6 SAMEVATTING

Die hoofstuk gee 'n oorsig van die kwalitatiewe navorsingsmetode. Die rede vir die keuse van hierdie navorsings-metodologie is beskryf, asook die kriteria wat gebruik is om deelnemers te selekteer, die rol van die navorser wat die onderhoude gedoen het, die deelnemers en die navorsings-konteks.

Die navorser het 'n etiese verantwoordelikheid gehad teenoor die deelnemers en ook is daar verwys na die stappe wat gevolg is om te verseker dat die etiese benadering volgehou word, en die stappe wat gevolg is om die data te verwerk en op te som.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE

4.1 INLEIDING

Hoofstuk 4 beskryf die resultate wat tydens die navorsing verkry is van die rol wat die deelnemende leierskapstyl van die departementshoof speel om opvoeders te ontwikkel om volhoubare gehalte onderrig te verskaf aan alle leerders en die analise daarvan toe te lig uit die navorsingsvrae soos beskryf in Hoofstuk 1 naamlik:

1. Hoe ervaar die opvoeders en die departementshoof die deelnemende leierskapstyl as deel van die departementshoof se plig om volhoubare gehalte onderrig te verskaf?
2. Is die departementshoof in staat om verwagte pligte uit te voer met 'n deelnemende leierskapstyl?
3. Aan watter uitdagings word die departementshoof blootgestel in die uitvoering van die deelnemende leierskapstyl?

Die probleem sal ondersoek word aan die hand van die departementshoof en opvoeders se persoonlike ervarings en opinies. Die resultaat sal beskrywend, interpreterend en ontledend van aard wees. Mense se eie begrip van hul omgewing en dit wat binne hul omgewing in 'n spesifieke tyd en binne 'n spesifieke konteks gebeur, is dus die fokuspunt van die navorsing.

4.2 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING

Die primêre doel van hierdie studie is om die rol te analiseer en beskryf wat die deelnemende leierskapstyl van die departementshoof speel in die ontwikkeling van opvoeders, om volhoubare gehalte onderrig te verskaf aan alle leerders.

Om hierdie doelwit te bereik, is die volgende sekondêre doelwitte geformuleer:

1. Om die departementshoof en opvoeders se persepsies en ervaring van die departementshoof se deelnemende leierskapstyl te analiseer en beskryf,
2. Om die geskiktheid van die deelnemende leierskapstyl vir die uitvoer van die verwagte pligte van die departementshoof te bepaal en

3. Om die uitdagings in die uitvoering van deelnemende leierskap deur die departementshoof te verken.

4.3 DIE KONTEKS VAN DIE NAVORSING

Skole word al hoe meer verantwoordelik gehou vir elke aspek van opvoeding. Strategieë vir skoolontwikkeling en metodes om volhoubare gehalteonderwys aan alle leerders te verskaf, fokus toenemend op die onderrig en leer van 'n vak. Die departement is die mees belangrikste en gepaste eenheid vir verandering om volhoubare gehalte onderrig aan alle leerders te verskaf. Die departementshoof is dus die sleutel tot die ontwikkeling van 'n suksesvolle departement en 'n skool. Effektiewe leierskap op alle skoolvlakke is belangrik, maar tog word departementshoofde gesien as die dryfveer en dus die sleutel tot die verbetering van die leerproses by die skool (Brown, Rutherford & Boyle, 2000). Deel van die ontwikkeling van die gedeelde kultuur is die behoefte aan deelnemende leierskap, met 'n verskeidenheid van opvoeders in elke departement wat die verantwoordelikheid aanvaar vir verskillende aspekte van die departement se funksies en ook deelneem aan gesprekke rakende departementele beleid deur formele en informele konsultasies (Busher, 2005).

4.3.1 DIE ONDERSOEKGROEP

Die twee skole wat betrek is by die navorsing is geleë in 'n oorwegende laer sosio-ekonomiese gebied wat geïdentifiseer word as onderpresterend en dus 'n groot behoefte vir verandering en verbetering het. Skole met leerdergetalle van meer as 1000 leerders is betrek omdat drie departementshoof-poste aan die skool deur die Departement toegeken is.

Deelnemers 1, 5 en 6 beklee die posvlak twee posisie en deelnemers 7 en 9 beklee die posvlak een posisie by skool A. Deelnemers 2, 3 en 4 beklee die posvlak twee posisie en deelnemers 8 en 10 beklee die posvlak een posisie by skool B.

TABEL 1

| Demografiese inligting van deelnemers | | | |
|---------------------------------------|--------|----------------------------|--|
| Deelnemer | Geslag | Aantal jare posvlak beklee | Aantal opvoeders onder u leiding as departementshoof |
| | | | |

| | | | |
|----|---------|------------------------------|---|
| 1 | Vroulik | Posvlak twee: 11-15 jaar | 4 |
| 2 | Vroulik | Posvlak twee: 5-10 jaar | 4 |
| 3 | Vroulik | Posvlak twee: 5-10 jaar | 4 |
| 4 | Manlik | Posvlak twee: 5-10 jaar | 3 |
| 5 | Manlik | Posvlak twee: 11-15 jaar | 4 |
| 6 | Vroulik | Posvlak twee: 5-10 jaar | 3 |
| 7 | Vroulik | Posvlak een: 5-10 jaar | |
| 8 | Vroulik | Posvlak een: meer as 15 jaar | |
| 9 | Manlik | Posvlak een: 5-10 jaar | |
| 10 | Manlik | Posvlak een: 11-15 jaar | |

4.4 DATAVERWERKING

Sien aanhangsel A

4.4.1 ONDERSOEKINSTRUMENT

Empiriese navorsing kan slegs plaasvind indien sekerheid gekry is oor dit wat bestudeer moet word. 'n Goeie begrip van die konsepte is 'n noodsaaklikheid voordat empiriese navorsing kan volg (Martin & McLellan, 2008). Die data vir konseptuele analise kan verkry word uit 'n verskeidenheid van bronne soos boeke, artikels, onderhoude en praktyke (Jabareen, 2009). Die gebruik van kwalitatiewe navorsing sal aan my die geleentheid bied om 'n binne-perspektief te verkry op die konteks waarbinne opvoeders hul tans bevind. Kwalitatiewe studies ondersoek oor die algemeen die woorde en aksies van mense op beskrywende maniere, wat die situasie verteenwoordig soos deur deelnemers ervaar.

Die voordeel van kwalitatiewe interpretatiewe navorsing is juis dat dit buigsaam is en die gebrek aan vasstaande struktuur die geleentheid bied om die navorsingsproses aan te pas soos nuwe inligting opduik (Babbie & Mouton, 1998).

Om 'n onderhoud te voer, het goed ingeskakel by die interpretatiewe benadering. 'n Gekonstrueerde semi-gestruktureerde onderhoudslyn is onontbeerlik vir die versameling van inligting in 'n hanteerbare vorm vir latere analisering (Gerson & Horowitz, 2002). Ek het gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude met vooropgestelde vrae, maar die volgorde van die vrae kon verander na gelang van die navorser se persepsies tydens die onderhoude. Vooraf geïdentifiseerde temas het die leiding gegee in die samestelling

van die onderhoudsvrae. Die vrae is in afdelings verdeel. 'n Belangrike voordeel van die onderhoud as navorsingstegniek is dat dit aanpasbaar is.

Die regte klimaat is geskep vir die onderhoudsvoering om plaas te vind en die versekering is aan die respondente gegee dat hulle anoniem hanteer word in die studie. Ek, as navorser, het riglyne gebied waarbinne die respondent op 'n gemaklike, eerlike en akkurate wyse inligting in die vorm van 'n gesprek kon verskaf. Die riglyne het gedien as kontrole wat verseker het dat al die relevante onderwerpe tydens die verskillende onderhoude gedek is. Die doel en prosedure is verduidelik, asook hoe die inligting na afloop van die onderhoude gebruik gaan word. Die deelnemers is ingelig dat die onderhoude opgeneem gaan word. Die navorser het afsprake met die verskillende respondente gemaak wat geskik was vir beide die navorser en die respondente oor 'n tydperk van vier weke. Die onderhoude het afsonderlik op die gereelde tye plaasgevind. Die onderhoud was geskeduleer vir 40 minute, maar het gewissel na gelang van die deelnemers se terugvoering. Alle onderhoude is op band opgeneem en dit het daartoe bygedra dat die navorser meer aandagtig kon luister, omdat nie slegs notas geneem is nie sowel as om te verseker dat data nie verlore gaan nie. Dit het ook aan die deelnemer en die navorser die vertroue gegee dat inligting korrek oorgedra word.

Skriftelik is by die WKOD aansoek gedoen om die ondersoek by geïdentifiseerde skole te doen. Die navorser het skriftelik 'n versoek om deelname aan die respondente gerig. Die navorser het nie die name van die deelnemers gebruik nie en slegs 'n nommer aan elke deelnemer toegeken.

4.4.2 INTERPRETASIE EN ANALISE VAN DATA

Die bandopnames is na afloop van die onderhoude getranskribeer. Hierdie proses is essensieel tot data-analise, aangesien belangrike data verlore kan gaan indien dit nie korrek en volledig gedoen word nie. Nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analyse, is dit herhaaldelik deurgelees en relevante gedeeltes is met kleurpen gemerk. Kantlynaantekeninge is aangebring deur kernwoorde of –gedagtes neer te stip. Die onderhoudstranskripsies is reël vir reël deurgewerk en nadat al die kernwoorde aangebring is, is hulle saamgevat onder gemeenskaplike gedagtes wat relevant is vir die navorsingsonderwerp. Deur die verskillende transkripsies met mekaar te vergelyk, is

soortgelyke gedagtes gekodeer wat gebruik is om die data te vereenvoudig. Die proses het dit moontlik gemaak om die kodes te identifiseer wat relevant is vir die navorsingsvrae.

Met verdere dataverwerking is temas ontwikkel. Data-analise is 'n interaktiewe proses wat aaneenlopend gedurende die navorsingsproses plaasvind (Merriam, 1998). Volgens Patton (1987) behels analise 'n proses waar data georden word ten einde dit in temas en kategorieë te organiseer. Die analise van data is 'n kreatiewe proses (Patton, 1987). Inhoudsanalise is gebruik, wat die identifisering van belangrike en samehangende temas en patrone behels (Patton, 1987). Relevante stellings is opgebreek in kleiner eenhede wat elk slegs 'n enkele gedagte weergee. Toepaslike kodes is aan die kleiner eenhede toegewys. Die kleiner gekodeerde eenhede is in kategorieë gegroepeer (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

Nuwe temas het na vore gekom nadat kreatief met die gekodeerde data omgegaan is. Die temas is gebruik om die navorsingsvrae te beantwoord. Die eerste fase van dataverwerking het dit moontlik gemaak om die volgende fase, waartydens temas georganiseer en geïnterpreteer is, te ontwikkel sodat die opvoeders se persepsies beter uitgebeeld kon word. Die doel daarvan om temas te identifiseer is om data te skei deur middel van kodering en te groepeer om sin te maak uit die onverwerkte data. Vir die navorser was dit dus belangrik dat die vrae wat in die onderhoude gebruik is in temas verdeel moes word sodat dit logies met mekaar kon skakel. Miles en Huberman (1994) beskryf die proses van data-analise as 'n gedurige vloei van drie aktiwiteite, naamlik die redusering, tentoonstelling en verifiëring van data. Hierdie drie aktiwiteite vind gelyktydig plaas en vereis interaksie tussen die drie areas tydens die datageneringsproses. Die datageneringsproses is 'n studie van data-insameling deur middel van individuele onderhoude, redusering van data, getranskribeerde onderhoude, data-tentoonstelling (temas en kategorieë), verifiëring en die maak van gevolgtrekkings.

Aparte tabelle vir die verskillende temas is opgestel. Response en waarnemings wat by elke tema en kategorie gepas het, is in hierdie tabelle aangeteken.

Nadat die data gekodeer is, is dit volgens vier temas georganiseer.

Die volgende temas is geïdentifiseer:

- 1) Uitleef van deelnemende leierskap
- 2) Geskiktheid van deelnemende leierskap

- 3) Pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof
- 4) Uitdagings waaraan die departementshoof blootgestel word in die uitleef van deelnemende leierskap

4.5 DEELNEMENDE LEIERSKAP EN DEPARTEMENTSHOOF FUNKSIONERING

4.5.1 DIE TEMA:UITLEEF VAN DEELNEMENDE LEIERSKAP is onderverdeel in kategorieë en subkategorieë

Die volgende kategorieë is geïdentifiseer:

- 4.5.1.1 Opvoedkundige doelwitte
- 4.5.1.2 Hoë leierskapsdigtheid
- 4.5.1.3 Personeelontwikkeling
- 4.5.1.4 Leierskap
- 4.5.1.5 Leierskapsfunksies
- 4.5.1.6 Personeelkaraktertrekke

4.5.1.1 OPVOEDKUNDIGE DOELWITTE

Die persepsie van deelnemende leierskap word verken om opvoedkundige doelwitte te bereik. Om opvoedkundige doelwitte te bereik met deelnemende leierskap, nadat al die onderhoudtranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende subkategorieë geïdentifiseer: insette moet gelewer word deur die opvoeders, behoeftes van die leerders en die opvoeders vir kwaliteit kurrikulum bediening moet aangespreek word, oplossings moet gevind word om uitdagings en behoeftes aan te spreek, die kurrikulum moet bedien word binne 'n tydsraamwerk, opvoeders se insette en betrokkenheid moet waarde toevoeg tot die departement, die opvoeder moet oor goeie vakkennis beskik, goeie praktyke moet gedeel word, besluite moet bespreek en gedeel word met mekaar, gereelde vergaderings moet plaasvind, terugvoering en refleksie moet op gereelde basis geskied, verbetering in die kwaliteit van leiding en bestuur moet plaasvind, kwaliteit onderrig en leer moet plaasvind en notules moet beskikbaar wees om op te volg op onderwerpe wat reeds op die agenda was en wat weer op die agenda moet verskyn.

Om opvoedkundige doelwitte te bereik in die onderrig van die kurrikulum, is insette nodig om behoeftes en uitdagings uit te wys en aan te spreek en goeie praktyke te deel. Data-analise toon dat alle deelnemers aandui dat 'n deelnemende leierskapstyl meebring dat geleenthede geskep word vir opvoeders van die departement om insette te lewer.

Deelnemers 7, 8 en 9 dui aan dat die departementshoof insette en die neem van inisiatiewe verwelkom – “die departementshoof waardeer die insette van die leerareahoof” en “die departementshoof moedig opvoeders aan om insette te lewer en prys die opvoeders wat insette lewer om gehalte onderwys te verseker”. Met die beskikbaarheid van notules, word verantwoordelikheid aanvaar en opvolgwerk word gedoen en daar word op besluite en praktyke gereflekteer. Deelnemers 1, 5 en 6 dui aan dat, met ‘n deelnemende leierskapstyl, waarde toegevoeg word tot die departement om opvoedkundige doelwitte te bereik – “die ondersteuning van die opvoeders om leiding te neem in die departement is altyd van groot waarde” en “ontwikkeling is sigbaar in die departement omdat ondervinding en goeie praktyke gedeel word”.

Progressie en uitdagings met implementering word bespreek en opgevolg. Herhaling en kosbare tyd wat verlore gaan, is minder sigbaar in vergaderings. Groei is sigbaar, want met nuwe aanstellings in ‘n formele of informele posisie word notules gebruik om te bou op beleide en goeie praktyke van die departement. Met notules beskikbaar word besluite aanvaar en toegepas en eenvormigheid is sigbaar in die departement en oor die fase.

Deelnemer 1 is van mening dat departemente in silo’s funksioneer en progressie nie altyd plaasvind oor die fase ten opsigte van kurrikulumontwikkeling en lewering nie. Data-analise toon dat die kwaliteit van opdragte verbeter het en opdragte word binne die tydsraamwerk afgehandel omdat die opdrag bespreek is met ‘n deelnemende leierskapstyl, en ondersteunende strukture in plek is deurdat die leerareahoof ‘n ondersteunende leierskapsrol vervul teenoor die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof.

Met ‘n deelnemende leierskapstyl toon data-analise dat goeie praktyke gedeel word in die departement en die opvoeders se insette waarde toevoeg tot die departement om opvoedkundige doelwitte te bereik.

Besluite word bespreek voordat finale besluite aanvaar en geïmplementeer word. Met aanvaarding word besluite uitgeleef, want besluite word nie afgedwing op die opvoeders nie.

Gereelde vergaderings is ‘n vereiste vir die deelnemende leierskapstyl om opvoeders te ontwikkel in die onderrig van die leerarea. Deelnemers 3, 4, 8 en 10 dui aan dat die kwaliteit van leer en onderrig verbeter het – “met ‘n deelnemende leierskapstyl het die kwaliteit van onderrig en leer baie verbeter omdat onderrigmetodes en goeie praktyke op

gereelde basis gedeel word onder die opvoeders van die departement” en “geleenthede word dus geskep sodat goeie praktyke onder opvoeders gedeel kan word”.

Deelnemers 3 en 5 dui aan dat hoë afwesigheid deur die opvoeders en leerders die bereik van opvoedkundige doelwitte bemoeilik. Met gereelde vergaderings word terugvoering gegee oor besluite geneem, praktyke toegepas, en strukture in plek, uitdagings word aangespreek en opvoeders reflekteer dus op ‘n gereelde basis, want elke skoolorganisasie se konteks bring uitdagings en behoeftes mee.

Deelnemers dui aan dat die kwaliteit van leiding en bestuur met ‘n deelnemende leierskapstyl verbeter. Deelnemers 1, 2, 4, 5, 8 en 10 dui aan dat goeie beplanning deur die departementshoof ‘n vereiste is – “goeie beplanning is van kardinale belang” en “die departementshoof moet goed kan beplan, organiseer en leiding gee aan opvoeders veral t.o.v. sekere uitdagings wat in die klaskamer beleef word”. Departementshoofde beleef onsekerheid ten opsigte van die leiding in die departement en ontvang nie altyd kwaliteit ondersteuning van die senior skoolbestuurspan nie. Ontwikkelings-geleenthede geskied nie altyd op ‘n gereelde basis nie. Die kwaliteit van die leiding en bestuur in die departement verbeter met die goeie praktyke wat gedeel word. Opvoeders beskik nie altyd oor die nodige vakkennis nie en is op ‘n gereelde basis afwesig, wat groot uitdagings inhou vir die departement om volhoubare gehalte onderrig te verseker. Data-analise toon dat deelnemende leierskap verskeie aspekte aanspreek om opvoedkundige doelwitte te bereik.

4.5.1.2 HOË LEIERSKAPSDIGTHEID

Hoë leierskapsdigtheid is sigbaar deurdat ‘n departementshoof leiding neem, met ondersteunende informele leierskapsposisies in plek, soos: die leerarea-hoof, graadhoof, assesserings-koördineerder en kurrikulum-koördineerder. Elke opvoeder, met die insette wat gelewer word en die bespreking van besluite, gee leiding aan die departement, wat bydra tot die hoë leierskapsdigtheid wat met ‘n deelnemende leierskapstyl sigbaar is in die departement, om sodoende volhoubare gehalte onderwys te verseker.

4.5.1.3 PERSONEELONTWIKKELING

Die persepsie van deelnemende leierskap word verken, om volhoubare gehalte onderwys te verseker. Nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is

die volgende subkategorieë geïdentifiseer om personeelontwikkeling te verseker met deelnemende leierskap: progressie moet sigbaar wees, oriëntering van leerareahoofde en graadhoofde in ondersteunende rolle moet in plek wees, indiensopleiding van opvoeders moet plaasvind, opvoeders moet blootstelling kry aan goeie praktyke, opvoeders moet beskikbaar wees om gereeld werksinkels by te woon en terugvoering te gee aan die personeel na afloop van die werksinkels, en bevordering sal vinniger plaasvind indien die opvoeders ontwikkel en groei.

Data-analise toon dat ontwikkeling en ondersteuning ten opsigte van die leerareas op 'n gereelde basis benodig word. Personeelontwikkeling vind plaas en progressie in die departement is sigbaar ten opsigte van kennis wat uitgebrei word, goeie praktyke wat gedeel word en resultate wat verbeter, en intervensie in die leerarea het uitgebrei teenoor leerders met leerstruikelblokke. Deelnemers 4, 8 en 10 dui aan dat progressie sigbaar is in die departement. Die leerareahoof en graadhoof word genoodsaak om georiënteer te word vir die informele ondersteunende leierskapsposisie wat vervul moet word en indiensopleiding van opvoeders vind dus plaas. Opvoeders ontvang op 'n meer gereelde basis intern opleiding en is nie slegs afhanklik van opleiding vanaf provinsiale vlak nie. Opvoeders beleef die behoefte om werksinkels gereeld by te woon, om op hoogte te bly van die veranderinge ten opsigte van 'n leerarea en insette te kan lewer. Opvoeders kry blootstelling om leiding te neem in die leerarea of graad. Deelnemer 2 dui aan dat die leiding geneem word op 'n rotasiebasis ten opsigte van die posisie van die leerareahoof. Bevorderingsmoontlikhede het verbeter deurdat 'n deelnemende leierskapstyl in die departement toegepas word. Data-analise toon dat gereelde terugvoering na afloop van ontwikkelingsessies bygewoon 'n uitdaging is, want die senior skoolbestuurspan skep nie genoegsame geleenthede vir die terugvoering om plaas te vind om by te dra tot personeelontwikkeling nie.

4.5.1.4 LEIERSKAP

Data-analise toon aan dat die konteks van die verskillende skole 'n deelnemende leierskapstyl vereis. Volgens alle deelnemers is 'n deelnemende leierskapstyl ondersteunend en verteenwoordigend. Die leerareahoof vervul 'n ondersteunende leierskapsrol en is verteenwoordigend omdat die departementshoof verteenwoordig word deur die leerareahoof in vergaderings waar die departementshoof nie beskikbaar is nie. Data-analise toon dat die deelnemers nie verwag dat die departementshoof ten alle tye

teenwoordig hoef te wees nie en kwaliteit terugvoering word gegee aan die departementshoof deur die leerareahoof en met die neem van notules.

4.5.1.5 LEIERSKAPSFUNKSIES

Die persepsie van deelnemende leierskap word verken. Met leierskapsfunksies, nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende subkategorieë geïdentifiseer: delegering, luister, probleme oplos, leiding neem, bestuur, besluitneming, kommunikasie, terugvoering gee, proaktief wees, betrokkenheid, ondersteunend, bemagtig, erkenning gee, positiwiteit, samewerking, professionalisme, voorbereid wees, inisiatiewe aanmoedig en produktief wees.

Data-analise toon dat leierskapsfunksies soos goeie kommunikasievaardighede, leiding gee en bestuursvaardighede, luistervaardighede en besluitnemingsvaardighede deur die deelnemers verwag word om sigbaar in die departement te wees en dat die deelnemende leierskapstyl bydra tot die verbetering van hierdie leierskapsfunksies. Deelnemers 3, 8 en 10 dui aan dat luistervaardighede verbeter het in die departement. Deelnemers 1, 3, 4 en 6 dui aan dat besluitnemingsvaardighede in die departement verbeter het. Data-analise toon dat mensekennis uitgebrei het, probleme opgelos word, terugvoering op 'n meer gereelde basis plaasvind, opvoeders en leiers is proaktief in situasies en minder afdwingbaarheid sigbaar is in die departement, want opvoeders gee insette, deel in besluitneming en aanvaar die besluite wat geneem word en dit gee aanleiding tot minder konfliktsituasies in die departement. Data-analise toon dat opvoeders betrokkenheid toon en ondersteunend is teenoor die konteks en mede-opvoeders, gee erkenning aan mekaar vir goeie praktyke wat gedeel word en goeie werk wat gelewer word, en die visie en die missie van die skool uitgeleef word omdat samewerking verbeter het in die departement deurdat inisiatiewe vanaf opvoeders aangemoedig word om die opvoedkundige doelwitte te bereik. Opvoeders kry blootstelling en hul optrede is professioneel. 'n Positiewe houding is sigbaar in die departement. Deelnemers 8, 9 en 10 dui aan dat opvoeders professioneel optree teenoor mede-kollegas, leerders en die professie.

4.5.1.6 PERSONEELKARAKTERTREKKE

Die persepsie van deelnemende leierskap word verken. Personeelkaraktertrekke aangedui nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is volgens die volgende subkategorieë gekategoriseer: betrokkenheid, selfbestuur,

bereidwilligheid, trots, verantwoordelikheid, selfvertroue, beskikbaarheid, ondersteunend, aanvaarding, goeie menseverhoudinge, samewerking en mededeelsaamheid.

Deelnemers 1, 2, 3, 4, 7 en 10 dui aan dat opvoeders verantwoordelikheid neem wanneer 'n deelnemende leierskapstyl uitgeleef word in die departement – “Meer opvoeders word betrek in die bestuur en leiding van die departement en opvoeders voel dat hul insette waardeur word en aanvaar die besluite met groter verantwoordelikheid”. Deelnemers 1, 2, 3, 4, 5, 6 en 10 dui aan dat betrokkenheid van personeelle sigbaar is – “deelnemende leierskap word uitgeleef wanneer die posvlak 1-opvoeders van die departement betrokke raak by besluitneming, take wat uitgevoer moet word en die implementering van beleide” en “opvoeders is baie meer bereidwillig om die ondersteunende strukture van leerarea's hoof en graadleier aan te neem”. Personeelontwikkeling vind plaas, selfvertroue het gegroei en die bereidwilligheid van opvoeders is sigbaar. 'n Trots is sigbaar by opvoeders met die bereiking van doelwitte, opvoeders is beskikbaar vir opleidingssessies en om mede-opvoeders te ondersteun, goeie praktyke te deel en mededeelsaam te wees, opvoeders is in kontak met mekaar en nie vasgepen in klaskamerpraktyke, nie en goeie menseverhoudinge is sigbaar. Opvoeders gee samewerking om die opvoedkundige doelwitte te bereik en die visie en missie van die skool uit te leef. Die uitdagings wat hanteer moet word met 'n deelnemende leierskapstyl, soos bereidwilligheid van opvoeders, tyd wat beperk is, beleide, strukture en ontwikkelingsprogram wat nie in plek is nie, word beskou as oorkombaar met die betrokkenheid en samewerking van opvoeders wat sigbaar is, personeelle wat verantwoordelikheid aanvaar en die waarde besef van deelnemende leierskap deur die leiding te neem ten opsigte van 'n leerarea, die selfvertroue ontwikkel en meer opleidingssessies bywoon. Deelnemers 1, 2, 3, 5, 7 en 8 dui aan dat personeelontwikkeling sigbaar is in die departement, omdat goeie praktyke gedeel word met 'n deelnemende leierskapstyl – “meer opvoeders is beskikbaar en posvlak 1 opvoeders woon meer gereeld werksinkels by om te ontwikkel en dus ontwikkel die leerarea's hoof ook met die beleving van ander opvoeders se insette”.

4.5.2 DIE TEMA: GESKIKTHEID VAN DEELNEMENDE LEIERSKAP

Die tema: geskiktheid van die deelnemende leierskapstyl is verken met die weergee van die beleving van die deelnemende leierskapstyl van die departementshoof deur die leerarea's hoof en departementshoof in die onderhoude, beskryf en verduidelik. Die volgende kategorieë is geïdentifiseer: insette lewer, ontwikkeling is sigbaar, goeie

praktyke, hoë standaard, besluite, dankbaarheid, tydsraamwerk, hulpvaardig, ondersteunend, bereidwillig, blootstelling, betrokke, werkslading, interne ontwikkelingsprogram, werkswinkels, samewerking, kwantiteit van leiding en bestuur, ondersteunende leierskap, verteenwoordigende leierskap, aanvaarding, waarde toevoeg, erkenning, sterk punte, motiveer, goeie menseverhoudinge, visie en missie, gretigheid, skakel tussen opvoeders en senior skoolbestuurspan, kommunikasie met senior skoolbestuurspan en pligte en verantwoordelikhede van departementshoof en Distrik.

Data-analise toon dat insette met 'n deelnemende leierskapstyl gelewer word deur 'n wyer groep rolspelers en goeie praktyke word gedeel om by te dra tot personeelontwikkeling. Besluite word voorgelê in vergaderings en bespreek om hoë standarde te handhaaf. Dankbaarheid word getoon aan opvoeders vir deelname, insette, beskikbaarheid en betrokkenheid. Die tydsraamwerk word bespreek en met meer rolspelers betrokke en goeie praktyke wat uitgewys word, word kwaliteit take binne die tydsraamwerk voltooi. Erkenning word gegee aan opvoeders en leerareahoofde wat die doelwitte vir hul leerarea bereik. Opvoeders se sterkpunte word uitgelig en is beskikbaar vir opvoeders wat ontwikkeling en ondersteuning benodig. Opvoeders is hulpvaardig om doelwitte te bereik en met blootstelling word 'n interne ontwikkelingsprogram uitgeleef. Die gretigheid om kwaliteit onderrig te lewer, is sigbaar omdat erkenning gegee word en ter ontwikkeling van ander opvoeders aangewend word. 'n Goeie verhouding het ontstaan tussen die opvoeders van die departement, omdat opvoeders besef hoe waardevol hul insette en ondersteuning in 'n uitdagende beroep soos die onderwys is. Die kwaliteit van die leiding en bestuur van die departement het verbeter met ondersteunende en verteenwoordigende leierskap in plek. Deelnemers 2 en 8 dui aan dat die leerareahoof ontwikkel en 'n bydrae lewer sodat die taak afgehandel word in die voorgeskrewe tydsraamwerk – “omdat die departementshoof die plig het om die departement te bestuur en te onderrig, speel tyd 'n groot faktor om die pligte van die departementshoof uit te voer. Die leerareahoof ontwikkel en help om die taak af te handel in die voorgeskrewe tyd”.

Deelnemers 4 en 10 dui aan dat deelnemende leierskap daarop neerkom dat verantwoordelikheid gedeel word – “opvoeders kry op 'n rotasie basis die geleentheid om leerareahoof te wees”, wat van groot waarde is met die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof wat wyd is, en interne indiensopleiding vind plaas. Die opvoeder in die informele ondersteunende posisie besef die waarde daarvan om gereeld werkswinkels

by te woon en op hoogte te bly van kurrikulum ontwikkeling. Waarde word toegevoeg tot die departement, met goeie praktyke wat gedeel en bespreek word, en aanvaarding is sigbaar omdat die visie en missie van die skool die eindpunt is vir die opvoeders van die departement. Deelnemer 3 dui aan dat deelnemende leierskap beskou word as 'n vereiste om taakgerig te wees en kwaliteit werk te lewer, om gehalte onderwys te verseker. Die terugvoering en onderhandeling tussen die departement en die senior skoolbestuurspan het verbeter, want beter kommunikasiekanale is in plek, met meer rolspelers wat betrek word.

Groter samewerking is sigbaar om die doelwitte van die departement te bereik. Die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof, met 'n informele ondersteunende leierskapsposisie in plek, word met groter sukses aan voldoen, asook die verantwoordelikhede van die Distrikkantoor, omdat ontwikkeling en intervensie gegee word aan opvoeders van die departement en nie slegs aan die departementshoof/skoolhoof nie. Deelnemers 4 en 10 dui aan dat, met 'n informele leierskapsposisie soos die leerareahoof, opvoeders op 'n meer gemaklike manier kommunikeer met die leerareahoof as wanneer slegs met die departementshoof gekommunikeer word.

4.5.3 DIE TEMA: PLIGTE EN VERANTWOORDELIKHEDE VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF

Die tema: pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof is onderverdeel in kategorieë en subkategorieë.

Die volgende kategorieë is geïdentifiseer nadat die data geanaliseer is:

- 4.5.3.1 Ondersteun – plig en verantwoordelikheid
- 4.5.3.2 Beheer uitoefen – plig en verantwoordelikheid
- 4.5.3.3 Administrasie – plig en verantwoordelikheid
- 4.5.3.4 Karaktertrekke
- 4.5.3.5 Leierskap

4.5.3.1 ONDERSTEUN

Die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof is verken. Met die uitleef van die plig en verantwoordelikheid van die departementshoof om ondersteuning aan

opvoeders te verleen, nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende subkategorieë geïdentifiseer: kwaliteit onderrig en leer, ondersteuning van senior skoolbestuurspan, vakkenner, voorbeeld stel, observeer, intervensie, behoeftes aanspreek en opvolg, ontwikkelingssessies, vergaderings, samewerking, vrymoedigheid, konteks, konsekwent, objektief, bereidwilligheid, erkenning, betrokkenheid, reflekteer, aanpassings en veranderinge maak, goeie mensekennis, luistervaardighede, aksieplan, kurrikulum, netwerke, insette, blootstelling en inisiatief neem.

Deelnemers 1, 3, 7, 8, 9 en 10 met data-analise dui aan dat die ondersteuning van die senior skoolbestuurspan van groot waarde is – “die samewerking en ondersteuning van senior skoolbestuurspanlede kan die hantering van uitdagings vergemaklik”. Data-analise toon dat opvoeders ‘n groot behoefte het aan ondersteuning van die senior skoolbestuurspan en spesifiek van die departementshoof, wat die leiding neem in die departement. Die departementshoof moet gereeld ontwikkelingssessies bywoon om ‘n leerareakenner te wees en gereelde vergaderings en ontwikkelingssessies moet dus in plek wees in die departement om ondersteuning aan die opvoeders te gee. Deelnemer 6 dui aan dat die departementshoof nie altyd die leerareakenner is van alle leerareas nie en die leerareahoofde van groot waarde is om die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof uit te voer, deur ondersteuning aan die opvoeders van die departement te verleen. ‘n Voorbeeld word gestel deur die leerareahoof en die departementshoof. Die departementshoof observeer en bespreek die uitdagings van die departement en intervensie word in plek gesit. Deelnemers 2, 3, 6, 8, 9 en 10 dui aan dat ondersteuning aan opvoeders met die uitleef van ‘n deelnemende leierskapstyl tot samewerking in die departement lei. Ondersteuning word gegee aan die opvoeders en opvoeders tree met groter vrymoedigheid op om behoeftes uit te wys. Die aksieplan met netwerke in plek as ondersteuning aan opvoeders word uitgeleef om volhoubare gehalte onderwys te verskaf aan alle leerders. Aanpassings en verandering is nodig van tyd tot tyd, want die leiers van die departement reflekteer op ‘n gereelde basis en moedig insette aan. Die leierskap van die departement verleen ondersteuning wat konsekwent en objektief uitgeleef word. Die konteks van die departement en gemeenskap word verstaan. Goeie mensekennis en luistervaardighede word benodig om ondersteuning te gee aan opvoeders, om te voldoen aan die uitleef van die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof.

4.5.3.2 BEHEER UITOEFEN

Die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof is verken. Met die uitleef van die plig en verantwoordelikheid van die departementshoof om beheer uit te oefen, nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is in die volgende subkategorieë geïdentifiseer: standaard stel, monitering, terugvoering, intervensie, interne moderering, implementering, ondersteunende strukture en kontaktyd.

Data-analise toon dat die plig van die departementshoof om beheer uit te oefen, uitgeleef word met interne monitering en moderering. 'n Volledige kwartaalplan is van waarde om datums vir interne moderering aan te dui. Deelnemers 1, 3, 6, 9 en 10 dui aan dat standaard gestel word deur beheer uit te oefen in die departement en opvoeders moet gehoor gee aan die standaard wat gestel word om doelwitte te bereik – “die opvoeders en die departementshoof stel 'n hoë standaard wat gehandhaaf moet word in die departement” en “die departementshoof moet 'n goeie voorbeeld stel en 'n goeie standaard handhaaf”. Met deelnemende leierskap word beheer uitgeoefen met die informele ondersteunende leierskapsrolle wat die leerareahoofde vervul. Leerareahoofde wat die verantwoordelikheid neem vir interne moderering gee verslae deur aan die departementshoof om beheer uit te oefen vir volhoubare gehalte onderwys en aan te dui waar intervensie benodig word. Monitering word met data-analise uitgewys as 'n manier van beheer uitoefen deur die departementshoof, maar in realiteit is dit 'n uitdaging, omdat tyd beperk is en die departementshoof min geleentheid kry om klasbesoek te doen. Die departementshoof moet observeer en sigbaar wees in die gange en klaskamer soos die tyd dit toelaat. Beheer word uitgeoefen met die implementering van besluite en take wat afgehandel word. Ondersteunende strukture vir deelnemende leierskap soos leerareahoof is dus van waarde om die pligte van die departementshoof uit te leef om beheer uit te oefen in die departement. Die departementshoof kry blootstelling aan die konteks van die leerders waarin die kurrikulum aangebied word en die uitdagings wat hanteer moet word, en gereelde terugvoering aan die opvoeders van die departement en veral die senior skoolbestuurspan van die skool is van groot waarde, om deur beheer uit te oefen sukses te behaal in die doelwitte wat gestel word vir die departement. Deelnemers 2, 3, 7 en 10 dui aan dat beheer uitgeoefen word deur die departementshoof met die monitering van opvoeders se houding. Opvoeders se houding is soms baie uitdagend teenoor mekaar en die departement, opvoeders toon soms frustrasie ten opsigte van uitdagings wat nie

aangedui en opgevolg word nie, opvoeders doen soms skade aan die beeld van die professie deur negatief te wees en het nie altyd deeglike beplanning vir kwaliteit onderrig en leer in plek nie. Die plig van die departementshoof om beheer uit te oefen, word uitgeleef deur beheer uit te oefen oor die kontaktyd van onderrig en leer. Kontaktyd per leerarea moet optimaal benut word om volhoubare gehalte onderwys te verskaf.

4.5.3.3 ADMINISTRASIE

Die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof is verken. Met die uitleef van die administratiewe pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof, nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende subkategorieë geïdentifiseer: posbeskrywing, ken, verslae, beleide, jaarbeplanning, strategiese beplanning, plasing van opvoeders, resultate analiseer en afwesigheid van opvoeders monitor.

Data-analise dui aan dat die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof met groter sukses uitgeleef word indien die departementshoof die posbeskrywing, wat baie deeglik uiteengesit is in die PAM, ken en bestudeer. Baie uitdagings word beleef in die konteks waarin die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof uitgeleef word. Jaarbeplanning, beleide en strategiese beplanning wat ontwikkel word in samewerking met die senior skoolbestuurspan, is die administratiewe pligte wat uitgewys word in die data-analise. Groot onsekerheid onder opvoeders is sigbaar by skole waar beleide en jaarlikse beplanning onvolledig en onvoltooid is. Die administratiewe plig van die departementshoof om verslae saam te stel nadat interne moderering plaasgevind het, is van groot waarde vir personeelontwikkeling, intervensie en die strategiese beplanning van die departement. Die plig van die departementshoof is om na afloop van interne moderering in oorleg met die opvoeders, opvoeders te plaas by 'n betrokke leerarea. Die gemiddelde uitslae per leerarea moet kwartaalliks geanaliseer word en 'n verslag moet beskikbaar wees vir die opvoeders van die departement en die senior skoolbestuurspan om daarvoor te reflekteer en die behoeftes en uitdagings aan te spreek. Die bywoningsregister van opvoeders moet op 'n daaglikse basis beskikbaar wees.

4.5.3.4 KARAKTERTREKKE

Die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof is verken. Nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende subkategorieë

vir die karaktertrekke van die departementshoof geïdentifiseer: hardwerkend, positief, ontvanklik, motiverend, verdraagsaam, toegeeflik, vriendelik, neutraal, deleger, professionalisme, konsekwent en objektief.

Data-analise toon dat om die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof uit te leef, gepaard gaan met sekere karaktertrekke. Die departementshoof moet hardwerkend en positief wees teenoor die departement asook die onderwysprofessie. Die departementshoof moet ontvanklik wees vir idees en raad van opvoeders en bereid wees om aan opvoeders blootstelling te gee. Vriendelikheid, motivering verdraagsaamheid, toegeeflikheid en konsekwentheid word met data-analise uitgewys as die karaktertrekke van 'n departementshoof. Die departementshoof moet te alle tye professioneel optree en objektief wees in sy/haar oordeel en siening van 'n saak.

4.5.3.5 LEIERSKAPSAKTIWITEITE

Die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof is verken. Nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analyse, is die volgende subkategorieë vir leierskapsaktiwiteite van die departementshoof geïdentifiseer: leiding, bestuur, organiseer, beplanning en besluite neem.

Data-analise toon dat leiding en bestuur in plek moet wees om die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof uit te leef. Die behoefte aan 'n deelnemende leierskapstyl word onderstreep, deurdat die departementshoof groot uitdagings beleef in die pligte en verantwoordelikhede wat baie wyd verspreid is. Deelnemers 2, 3, 4, 6, 8 en 9 dui aan dat selfontwikkeling aangemoedig word. Die departementshoof en opvoeders word aangemoedig om kursusse en werksinkels op 'n gereelde basis by te woon – “gereelde werksinkels word bygewoon om te ontwikkel as departementshoof en posvlak 1 opvoeder om die opvoeders te kan ontwikkel met gereelde vergaderings en werksinkels”. Die departementshoof het 'n behoefte aan ontwikkeling. Alle deelnemers dui aan dat goeie beplanning 'n vereiste is vir die uitleef van die deelnemende leierskapstyl. Die departementshoof moet kan organiseer en beplan, sodat kwaliteit taak-afhandeling binne die tydsraamwerk in plek is en 'n hoë standaard gehandhaaf word. Insette word aangemoedig en goeie praktyke word gedeel. Jaarbeplanning en beleide wat in plek is, dra by tot leierskap met groter sekerheid vir die departementshoof. Die ondersteuning vanaf die Distrikkantoor het groot waarde vir die

departementshoof, om kwaliteit leiding te gee aan die departement en dit uit te brei met deelnemende leierskap na die informele ondersteunende leierskapsposisies en die opvoeders van die departement. Die departementshoof gee leiding aan opvoeders, sodat goeie en deurdagte besluite geneem kan word in die departement en met goeie kommunikasiekanale die behoeftes en uitdagings van die departement deur te gee aan die senior skoolbestuurspan, om aangespreek te word om volhoubare gehalte onderwys aan alle leerders te verskaf. Die uitbreiding van kommunikasiekanale en gereelde vergaderings met die senior skoolbestuurspan dra by tot ondersteuning aan die departementshoof.

4.5.4 DIE TEMA: UITDAGINGS WAARAAN DIE DEPARTEMENTSHOOF BLOOTGESTEL WORD IN DIE UITLEEF VANDEELNEMENDE LEIERSKAP

Die tema: uitdagings waaraan die departementshoof blootgestel word in die uitleef van deelnemende leierskap is verken met die weergee van die belewing van die deelnemende leierskapstyl van die departementshoof deur die leerareahoof en departementshoof in die onderhoude, beskryf en verduidelik. Die volgende kategorieë is geïdentifiseer: kommunikasie, houding van opvoeders, ondersteuning, beleide en strukture, tyd is beperk, ontwikkeling, verantwoordelikhede, pligte van departementshoof is wyd, konflik, beskikbaarheid, bereidwilligheid, onsekerheid, onvoltooide beplanning, ongereelde vergaderings en gebrek aan interne ontwikkelingsprogram.

Data-analise toon dat die houding van opvoeders, ondersteuning deur opvoeders en die senior skoolbestuurspan aan die opvoeders en die departementshoof, beleide en strukture wat nie in plek is nie en tyd wat beperk is om die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof uit te leef, uitdagings is wat die departementshoof beleef in die uitleef van deelnemende leierskap. Deelnemers 1, 2, 3, 5, 7 en 10 dui aan dat tyd beperk is en as 'n groot uitdaging vir die uitleef van 'n deelnemende leierskapstyl beskou word. Deelnemende leierskap word uitgeleef deur 'n informele ondersteunende leierskap, maar tyd is beperk vir vergaderings om geleentheid te gee vir insette en goeie praktyke te deel. Beplanning word gedoen en notules word geneem en deurgegee aan die senior skoolbestuurspan, maar in sommige gevalle word notules nie op 'n gereelde basis voorgelê en bespreek in die vergadering van die senior skoolbestuurspan nie en die

behoefte, uitdagings en groei van die departement word nie in 'n heelskool-konteks gesien nie.

Met 'n deelnemende leierskapstyl word ondersteuning en ontwikkeling aan opvoeders gegee, omdat meer opvoeders leiding neem in die departement en insette na die tafel bring, maar die houding van sommige opvoeders om minder uitdagend te wees en meer ondersteunend te wees, is egter 'n uitdaging vir die departementshoof. Die opvoeders in die informele ondersteunende leierskapsposisie van leerareahoof word blootgestel aan onbillike kritiek van opvoeders, wat konfrontasie tot gevolg het. Die kommunikasiekanale tussen die departementshoof en die senior skoolbestuurspan is soms beperk en die uitdagings van die departement word nie altyd aangespreek en ondersteun nie. Soos wat die opvoeders 'n behoefte aan ontwikkeling en ondersteuning het, het die departementshoof 'n behoefte aan ondersteuning en ontwikkeling deur die senior skoolbestuurspan. Data-analise dui aan dat nie alle skole se senior skoolbestuurspan ondersteuning aan die departementshoof gee nie en die departement met onsekerheid gelei en bestuur word deur die departementshoof wat 'n uitwerking het op die uitleef van deelnemende leierskap.

Die kwaliteit van leiding en bestuur deur die departementshoof in die departement is afhanklik van beleide en strukture wat deur die senior skoolbestuurspan ontwikkel word. Deelnemers 1, 2, 5, 6, 8, 9 en 10 dui aan dat die posbeskrywing vir die informele ondersteunende leierskapsposisie benodig dringend aandag – “die posbeskrywing van die leerareahoof is nie duidelik nie en die leerareahoof as ondersteunende struktuur vir die departementshoof om die deelnemende leierskapstyl uit te leef, kom nie tot sy reg nie”. Beplanning om die opvoedkundige doelwitte te bereik en volhoubare gehalte onderrig te verseker word op gereelde basis omvergegooi, waar die jaarbeplanning en beleide nie in plek is nie of nie betyds voltooi word en beskikbaar gemaak word vir die opvoeders van die departement nie. Die uitleef van 'n deelnemende leierskapstyl het beleide en strukture soos 'n assesseringsbeleid, interne modereringsbeleid, gedragskode en ondersteunende strukture soos 'n graadhoof en leerareahoof nodig. Indien beleide en strukture nie in plek is nie ontstaan konfliktsituasies. Opvoeders is bereid om die informele leierskapsposisie te vul, maar beleef onsekerheid oor die magte van die informele posisie en sommige opvoeders buit die situasie uit en tree met disrespek op teenoor hierdie opvoeders in informele ondersteunende posisies, wat tot gevolg het dat opvoeders hulself dan nie weer so geredelik beskikbaar verklaar nie. Opvoeders wat beskikbaar is om hierdie informele ondersteunende leierskapsrol te vervul, benodig opleiding en ondersteuning. Indien die

interne ontwikkelingsprogram van die skool nie in plek is nie, beleef die opvoeder onsekerheid met die uitleef van deelnemende leierskap. Deelnemers 2, 5 en 6 dui aan dat opvoeders kritiek as negatief beleef.

Die konteks van sommige skole het tot gevolg dat die verantwoordelikhede van die departementshoof oorweldigend is en die departementshoof die bestuur van die departement as 'n uitdaging beleef.

Deelnemer 3 dui aan dat goeie samewerking en ondersteuning van alle senior skoolbestuurspanlede die hantering van uitdagings vergemaklik.

Vir die navorser was dit belangrik dat die vrae wat in die onderhoude gebruik is in temas verdeel moes word, sodat dit logies met mekaar kan skakel.

4.6 SAMEVATTING

Die data-analise se temas, kategorieë en subkategorieë ten opsigte van die rol wat die deelnemende leierskapstyl van die departementshoof speel om opvoeders te ontwikkel om volhoubare gehalteonderwys aan alle leerders te verskaf, het die navorsingsvrae wat ek met die aanvang van die navorsing gestel het, beantwoord:

1. Hoe ervaar die opvoeders en die departementshoof die deelnemende leierskapstyl as deel van die departementshoof se plig om volhoubare gehalte onderrig te verskaf?
2. Is die departementshoof in staat om verwagte pligte uit te voer met 'n deelnemende leierskapstyl?
3. Aan watter uitdagings word die departementshoof blootgestel in die uitvoering van die deelnemende leierskapstyl? Die geskiktheid en bydrae van die deelnemende leierskapstyl om by te dra tot personeelontwikkeling, dui aan hoe om die uitdagings te hanteer wat ervaar word met 'n deelnemende leierskapstyl. Die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof word aan voldoen omdat die kwaliteit van leiding en bestuur in die departement toegeneem het.

HOOFSTUK 5

INTERPRETASIE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Vele veranderinge het sedert 1994 in die onderwysberoep plaasgevind. Volgens Harris (2007) is die deelnemende leierskapstyl 'n antwoord op die toenemende druk van nuwe bestuursmodelle en 'n nuwe kurrikulum wat bedien moet word. Die departementshoof bevind hom of haar in 'n konteks wat vele uitdagings bied. Die departementshoof ontvang 'n kurrikulum om te bestuur, beleide om te implementeer, 'n diverse personeelkorps om te bestuur, asook leerders en 'n konteks wat vele uitdagings bied, maar tog moet die departementshoof opvoeders tot werksbevreëdiging lei en verseker dat volhoubare gehalte onderrig gegee word aan alle leerders waar uitslae nagejaag word.

In hierdie hoofstuk word 'n opsomming gegee van die bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings wat uit die studie voortvloei.

Die primêre doel en fokus van die navorsing is om die rol te analiseer en beskryf wat die deelnemende leierskapstyl van die departementshoof speel, in die ontwikkeling van opvoeders, om volhoubare gehalte onderrig aan alle leerders te verskaf.

Temas wat na vore gekom het nadat die inligting geanaliseer en geïnterpreteer is, was die volgende:

- A) Uitleef van deelnemende leierskap
- B) Geskiktheid van deelnemende leierskap
- C) Pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof
- D) Uitdagings waaraan die departementshoof blootgestel word in die uitleef van deelnemende leierskap

5.2 SAMEVATTING VAN DIE ONDERSKEIE HOOFSTUKKE

Hoofstuk 1 gee 'n oorsig oor die doel en rasionaal vir die navorsing. Na aanleiding van die navorsingsvraag word 'n oorsig van die literatuur en navorsings-metodologie gegee.

Hoofstuk 2 gee 'n in-diepte literatuuroorsig van die konsepte: die departementshoof, middelvlakleierskap en die deelnemende leierskapstyl.

Hoofstuk 3 verwys na die navorsingsontwerp en -metodologie wat 'n kwalitatiewe perspektief beslaan en gebruik word binne 'n interpretatiewe raamwerk.

In Hoofstuk 4 is rou data wat deur semi-gekonstruktuerde onderhoude gegenereer was, aangebied en ontleed volgens verskillende temas, kategorieë en subkategorieë.

5.3 GEVOLGTREKKINGS VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE

Die volgende navorsingsvrae is beantwoord om die rol te analiseer en beskryf wat die deelnemende leierskapstyl van die departementshoof speel in die ontwikkeling van opvoeders om sodoende volhoubare gehalte onderwys aan alle leerders te verskaf:

1. Hoe ervaar die opvoeders en die departementshoof die deelnemende leierskapstyl as deel van die departementshoof se plig om volhoubare gehalte onderrig te verskaf?
2. Is die departementshoof in staat om verwagte pligte uit te voer met 'n deelnemende leierskapstyl?
3. Aan watter uitdagings word die departementshoof blootgestel in die uitvoering van die deelnemende leierskapstyl?

5.3.1 DEELNEMENDE LEIERSKAP VIR DIE DEPARTEMENTSHOOF

Deelnemende leierskap is 'n perspektief en nie 'n voorskrif nie en het 'n effek op organisatoriese ontwikkeling en verandering. Deelnemende leierskap kry erkenning, omdat dit positiewe en meetbare uitwerkings het op leerders se bereiking van standarde (Hartley, 2009). Data-analise dui aan dat die behoeftes van die leerders en die opvoeders vir kwaliteit kurrikulum bediening met die uitleef van 'n deelnemende leierskap aangespreek word om opvoedkundige doelwitte te bereik. Oplossings word gevind om die uitdagings aan te spreek wat leerders verhoed om hul volle potensiaal te bereik. Met 'n deelnemende leierskapperspektief word die sterk eienskappe en vaardighede van alle opvoeders ingespan en ontwikkel om die departement te lei en te bestuur (Park & Datnow, 2009). Die opvoeders op verskillende posvlakke se deelnemende betrokkenheid is van groot waarde in die beplannings-proses. Met 'n deelnemende leierskapstyl kan opvoeders 'n duidelike begrip van die strategiese doelwitte en die planne vir implementering kry. Deelnemende leierskap word gesien as 'n manier om met nuwe regeringsbeleide te werk, omdat groter vennootskap benodig word om die beleide te implementeer (Hartley, 2009).

Die deelnemende leierskapperspektief kan gebruik word as 'n ontwerp-instrument vir leierskap-roetines om meer effektief te fokus op die doel van leierskap, deur meer aandag te gee aan die situasie (Timperley, 2008).

Data-analise toon dat, met 'n deelnemende leierskapstyl, besluite geneem in vergaderings bespreek en gedeel word met mekaar, terugvoering en refleksie op die situasie geskied en suksesse asook die redes hoekom dit nie bereik word nie, dus gedeel word waar opvoedkundige doelwitte bereik word.

Daar word meer gefokus op die emosionele bestuur van persone waarin die innerlike lewe van 'n opvoeder geanker is om die visie, entoesiasme en emosies op te neem om by te dra tot die organisatoriese doelwitte (Ritchie & Woods, 2007). Data-analise toon dat die behoeftes van die opvoeders met 'n deelnemende leierskap aangespreek word, wat 'n effek het op die bereiking van opvoedkundige doelwitte vir die departement. Deelname bevredig behoeftes, behoeftes wat bevredig word, lei tot werksbevrediging, werksbevrediging versterk motivering en verhoogde motivering verhoog die produktiwiteit van die opvoeders (Pierce & Newstrom, 2003) – “Deelnemende leierskap is 'n vorm van demokrasie. Die departementshoof luister na die behoeftes van die posvlak 1 opvoeders. Die departementshoof is betrokke by vele aktiwiteite wat in die departement plaasvind”. 'n Verhoogde produktiwiteit wat sigbaar is met deelnemende leierskap dra by tot die bereiking van opvoedkundige doelwitte vir die departement. Skole met sterker deelnemende leierskap, sal oor meer opvoeders beskik wat op hoogte is en verantwoordelikheid neem vir die verbetering van opvoedkundige uitkomstes. Timperley (2008) dui aan dat met deelnemende leierskap meer bronne, die opvoeders wat met 'n deelnemende perspektief ontwikkel is, beskikbaar gestel om riglyne en leiding te gee aan die opvoeders, wat dit benodig om die visie en missie van die skool te ondersteun .

Data-analise toon dat die aspekte wat sigbaar is soos insette wat gelewer word, behoeftes wat aangespreek word, groter opvoeder betrokkenheid en waardetoevoeging tot die departement, terugvoering en refleksie op praktyke en verbetering op die kwaliteit van leiding en bestuur, met die deelnemende leierskap, 'n bydrae lewer tot die bereiking van opvoedkundige doelwitte deurdat volhoubare gehalte onderrig aan alle leerders verskaf word.

'n Legio veranderinge het sedert 1994 in die onderwysberoep plaasgevind. Die verandering wat moet geskied, benodig leiers op verskeie vlakke van die departement (Ritchie & Woods, 2007). Die deelnemende leierskapstyl bewys dat daar 'n behoefte is

vir meer opvoeders as leiers as slegs die formele leiers in die skoolorganisasie. Data-analise met 'n deelnemende leierskapstyl toon dat 'n hoë leierskapsdigtheid sigbaar is. Deelnemende leierskap word beskou as die proses wat plaasvind tussen verskeie opvoeders en fokus nie op slegs een spesifieke opvoeder nie. Leierskapspraktyke word versprei tussen formele, potensiele en informele leiers. Dit is 'n proses waarby opvoeders, individueel of gesamentlik, invloed uitoefen op hul kollegas om by te dra tot die ontwikkeling van hul professionele praktyke in en buite die klaskamer. Deelnemende leierskap impliseer meer opvoeders in leierskapsfunksies en rolle as wat tradisioneel die geval was. Deelnemende leierskap word gesien as die pragmatiese reaksie op die toenemende druk, as gevolg van nuwe bestuursmodelle en vorms van onderrig (Harris, 2007). Die opvoeders op verskillende posvlakke se deelnemende betrokkenheid is van groot waarde in die beplannings-proses. Om deelnemende leierskap te verstaan is 'n verskuiwing van fokus nodig wat nie meer slegs fokus op die leiers nie, maar kyk na die leierskapspraktyke wat omskryf word in die interaksie van leiers, volgelinge en hul situasie. Dit beteken dat die opvoeders van die departement betrek word by die besluitneming. Hoe meer deelname sigbaar is, hoe meer word opvoeders aangespoor om die doelwitte te bereik. Hoë leierskapsdigtheid dui daarop dat 'n groot groep opvoeders betrokke is by werk van ander opvoeders, vertrou word met inligting, betrokke is by besluitneming, blootgestel word aan nuwe idees en deelneem aan die opbou en uitdeel van kennis. 'n Groot aantal opvoeders deel in die sukses van die skool en alle opvoeders is potensiele leiers (Harris, 2003). Data-analise toon aan dat 'n hoë leierskapsdigtheid sigbaar is met 'n deelnemende leierskapstyl, deurdat 'n departementshoof leiding neem met ondersteunende informele leierskapsposisies in plek, soos 'n leerareahoof en graadhoof. Met deelnemende leierskap word meer bronne ontwikkel, opvoeders met 'n deelnemende leierskapperspektief, en beskikbaar gestel om riglyne en leiding te gee aan die opvoeders wat dit benodig om die visie en missie van die skool te ondersteun (Timperley, 2008).

Deelnemende leierskap word gesien as die utopiese manier om deelname en bemagtiging van opvoeders te bereik in die demokratiese skoolopset (Bunnell, 2008). 'n Deelnemende leierskapstyl is toegepas en personeelontwikkeling het plaasgevind terwyl die departementshoof nogsteeds aanspreeklikheid aanvaar vir die resultate van die departement (Van der Westhuizen, 1986). Data-analise na afloop van die onderhoude toon dat personeelontwikkeling plaasvind in die departement met 'n deelnemende leierskapstyl ten opsigte van kennis wat uitgebrei word en goeie praktyke wat gedeel word,

progressie is sigbaar met resultate wat verbeter, en intervensie in die leerarea is sigbaar vir leerders met leerstruikelblokke. Die informele ondersteunende leierskapsposisies met 'n deelnemende leierskapstyl gee blootstelling aan opvoeders om leiding te neem in die leerarea en graad. Opvoeders beleef ontwikkeling, want daar is 'n behoefte om op hoogte te bly van kurrikulum lewering en werkswinkels word gereeld bygewoon.

Vaardighede word versprei in die departement met deelnemende leierskap en so word leierskapsgeleenthede versprei in die departement (Zepke, 2007). Leierskap word versprei in die departement, omdat opvoeders vaardighede en bydraes het wat aan die departement gegee moet word om uitkomstes te bereik. Data-analise toon dat leierskapsfunksies soos goeie kommunikasievaardighede, leiding gee, bestuursvaardighede, luistervaardighede en besluitnemingsvaardighede uitgebrei het met die uitleef van 'n deelnemende leierskapstyl in die departement.

Met die deelnemende perspektief word 'n instrument gegee aan die leiers om na te dink en te reflekteer oor hul leierskapspraktyke. Data-analise toon dat probleme met groter sukses opgelos word, en opvoeders en leiers proaktief en meer ondersteunend is teenoor die konteks en mede-opvoeders.

Met deelnemende leierskap word een leier se praktyk die basis van 'n ander leier se praktyk en andersom (Ritchie & Woods, 2007). Die deelnemende leierskapsteorie beveel aan dat skole die leierskap moet desentraliseer. Data-analise dui aan dat opvoeders toon groter betrokkenheid, lewer insette, deel in besluitneming en aanvaar die besluite wat geneem word. Die deelnemende perspektief bewys dat om slegs te fokus op die bou van kennis vir die individuele leier van die skool nie die mees effektiewe gebruik van bronne is nie (Spillane, Halverson & Diamond, 2001). Die deelnemende leierskap reflekteer dat enige persoon op een of ander manier leierskap kan demonstreer. Deelnemende leierskap verwys na meer leiers en meer leierskap in die skoolorganisasie, sodat leierskap sigbaar kan wees op elke vlak en uitgeoefen word in lyn met die strategieë en doelwitte van die skool.

Met leierskap word die sirkulasie van inisiatiewe verstaan. Deelnemende leierskap word beleef deurdat dit die las en verantwoordelikhede van volgelinge vermeerder. Deelnemende leierskap is 'n analitiese of konseptuele instrument om leiers rigting te gee en nie 'n voorskrif oor hoe om hul taak te verrig nie (Timperley, 2008). Data-analise dui aan dat 'n meer professionele optrede met blootstelling sigbaar is in die departement, wat gepaard gaan met 'n positiewe houding teenoor die onderwysprofessie en doelwitte wat bereik moet word.

Timperley (2005) verwys na die sleutelkonsep van deelnemende leierskap soos beskryf deur Spillane (2005), die leier-plus aspek, want dit onderstreep dat skole veelvuldige leiers benodig, sommige formeel aangestel en sommige vervul informele leierskapsposisies. Die grense vir leierskap word nie getrek nie (Zepke, 2007).

'n Spontane gemeenskaplike groep opvoeders met verskillende vaardighede en bydraes het interaksie met mekaar in 'n produktiewe verhouding om 'n taak af te handel, of deel 'n gemeenskaplike belangstelling. Tydens interaksie is personeelkaraktertrekke soos trots, die neem van verantwoordelikheid, selfvertroue en goeie menseverhoudinge sigbaar. Rolle word gedeel waar twee en/of meer opvoeders konstruktief binne 'n raamwerk werk. Data-analise toon dat personeelkaraktertrekke soos bereidwilligheid, beskikbaarheid, ondersteuning, mededeelsaamheid en samewerking uitgeleef word in die departement. Deelnemende leierskap fokus nie op die mag en agentskap van 'n individu nie, maar die gesamentlike arbeid wat verrig word deur 'n netwerk van opvoeders.

Sleutelfaktore wat uitgewys word as die karaktertrekke bevorderlik vir deelnemende leierskap sluit die volgende in: Die skool het duidelike waardes, 'n etos en doelwitte, die kultuur van samewerking is sigbaar en strukture is in plek om samewerking en spanwerk te koester, die personeel is gemotiveerd en gereed vir uitdagings, die personeel beskou hulself as leerders en om 'n lewenslange leerder te wees, word onderskryf, die personeel voel gewaardeer, hulle word vertrou, na geluister en goed ondersteun deur die skoolhoof, die personeel is betrokke om die visie van die skool te ontwikkel, te deel en uit te brei, die personeel is bewus van hul talente en hul leierskappotensiaal, die personeel is bewus van die geleentheid en verantwoordelikheid wat aan hulle gegee word en is nie ongewillig om die leierskaprol te vertolk nie, die personeel voel dat hulle ondersteun word en neem met vertroue die kans van waag, aan en die personeel waardeer die selfbestuur geleentheid wat hulle gegun word (Timperley 2008).

5.3.2 GESKIKTHEID VAN DEELNEMENDE LEIERSKAP

Geen alleenstaande leier kan hierdie enorme kompleksiteit soos die uitdagende kontekste waarin onderrig plaasvind van die onderwysprofessie hanteer nie en dit het gelei tot deelnemende leierskap (Storey, 2004). Die deelnemende perspektief bewys dat dit nie die mees effektiewe gebruik van bronne is om slegs te fokus op die bou van kennis vir die individuele leier van die skool nie (Spillane, Halverson & Diamond, 2001). Data-analise

bewys die geskiktheid van 'n deelnemende leierskapstyl omdat 'n meer demokratiese vorm van leierskap gebruik word en meer opvoeders, wat die rol van leerareahoofde vervul as 'n ondersteunende informele posisie, as bron van kennis gebruik en ontwikkel word en nie slegs die individuele leier van die departement nie. Deelnemende leierskap skep uit 'n baie groter bron van kennis, begrip, vaardighede, ervaring en wysheid. Die skoolopset is kompleks en is 'n baie uitdagende organisasie om te bestuur en te lei. Meer persone wat dus betrokke is om opdragte uit te voer, is dus beter as een persoon wat die opdrag uitvoer en die skool lei en bestuur.

Deelnemende leierskap gee die geleentheid aan mense om 'n bydrae te maak, te ontwikkel en te groei in selfvertroue. Personeelontwikkeling is sigbaar in die departement met 'n deelnemende leierskapstyl, om die enorme kompleksiteit van die onderwysprofessie te hanteer. Deelnemende leierskap bied groei en ontwikkelingsgeleenthede vir die individu en die departement. Deelnemende leierskap bied hoë motiveringspotensiaal en kan goeie verbintenis bande bou. Data-analise toon dat 'n interne ontwikkelingsprogram bydra tot ontwikkeling en die behoefte van opvoeders om op hoogte te bly van kurrikulum-ontwikkeling skep 'n gretigheid om gereeld opleidingsessies by te woon. Die deelnemende leierskapstyl ontvou die potensiële leierskap in opvoeders om eienaarskap te neem vir die visie van die skool wat gedeel word deur die opvoeders, selfvertroue van opvoeders groei en die vertroue word gedemonstreer deurdat opvoeders verantwoordelikheid neem terwyl die opvoeders bydraes lewer tot die groter taak wat afgehandel moet word.

Opvoeders moet vertrou word om te slaag en te faal (Pierce & Newstrom, 2003). Die skoolopset word beskou as 'n leergemeenskap om elke opvoeder te lei om sy maksimum kapasiteit te bereik (Harris, 2003). Deelnemende leierskap is 'n analitiese of konseptuele instrument om leiers rigting te gee en nie 'n voorskrif oor hoe om hul taak te verrig nie (Timperley, 2008). Die geskiktheid van 'n deelnemende leierskapstyl word onderstreep met data-analise wat aantoon dat goeie praktyke gedeel word, dankbaarheid getoon word teenoor opvoeders vir die ondersteuning en samewerking wat gegee word, waarde toegevoeg word met die insette wat gelewer word, erkenning gegee word gegee aan opvoeders wat bydraes lewer en verantwoordelikheid neem en kwaliteit taak-afhandeling in plek het, opvoeders gemotiveer word om doelwitte te bereik en volhoubare gehalte onderrig te verskaf en opvoeders se sterk punte uitgewys en aangebied word as ondersteuning aan opvoeders wat intervensie benodig. Deelnemende leierskap impliseer dat nie slegs die departementshoof die primêre bron van professionele kennis vir die

departement is nie en dat die departementshoof eerder die fasiliteerder is van opvoeders se interaksie en groei.

Die departementshoof as die formele leier van die departement is die koördineerder van professionele persone en 'n fasiliteerder vir opvoeders se professionele leer en ontwikkeling.

Die deelnemende leierskapteorie gee beter konseptuele duidelikheid op die terrein van opvoeder-leierskap: a) dit inkorporeer die aktiwiteite van veelvuldige groepe of individue b) 'n sosiale deelnemende leierskap word geïmpliseer, waar die leierskapsfunksie versprei word oor die werk van 'n aantal individuele opvoeders en die leierskapstaak voltooi word deur die interaksie van veelvuldige leiers c) dit impliseer interafhanklikheid eerder as afhanklikheid, waar verskillende leiers met verskillende rolle om te vervul, verantwoordelikheid deel. Opvoeder-leierskap is gemoeid met die idee dat alle organisatoriese lede leiding kan gee en neem. Data-analise toon dat meer insette gelewer word en groter bereidwilligheid, samewerking, gretigheid, betrokkenheid en hulpvaardigheid is sigbaar in die departement met 'n deelnemende leierskapstyl. 'n Groot aantal opvoeders deel in die sukses van die skool en alle opvoeders is potensiële leiers (Harris, 2003).

Navorsing bewys dat persone wat deelneem aan die besluitnemingsproses, die implementerings-proses beter sal verstaan.

Data-analise toon dat besluite wat geneem word, bespreek word en met aanvaarding uitgeleef word, om geïmplementeer te word om 'n hoë standaard van onderrig en leer te verseker in die departement.

Deelnemende leierskap lei tot die instandhouding van hoër-orde behoeftes soos selfuitdrukking, respek, onafhanklikheid en gelykheid wat lei tot 'n verhoging in moraal en werksbevrediging (Pierce & Newstrom, 2003).

Die geskiktheid van 'n deelnemende leierskapstyl word met data-analise getoon deurdat meer geleenthede gebied word vir opvoeders om in informele ondersteunende leierskapsposisies selfuitdrukking te gee, respek te ontvang vir bydraes wat gelewer word en onafhanklikheid en gelykheid ervaar omdat die leierskap van die departement as deelnemend uitgeleef word. Opvoeders sien mekaar as gelykes eerder as persone wat mekaar evalueer, beoordeel en inmeng in mekaar se professionele aktiwiteite.

Die besorgdheid oor die tekort aan skoolhoofde dui aan dat 'n alternatiewe vorm van leierskap ondersoek moet word (Bunnell, 2008). Die transaksionele model van leierskap is nie meer voldoende nie. Wanneer die leier aanbeweeg, kom vooruitgang gewoonlik tot

‘n stilstand. Die leier het sy mag gebruik om die taak te voltooi, maar geen nuwe leiers is ontwikkel nie omdat die proses slegs delegering ingesluit het en nie in ‘n deelnemende perspektief plaasgevind het nie. Die transformerende leier fasiliteer die ontwikkeling van leierskap vaardighede (Bennett & Anderson, 2003). Met ‘n deelnemende perspektief is alle opvoeders potensiele leiers (Timperley, 2005). Deelnemende leierskap help om die volgende generasie leiers voor te berei vir hul taak.

Deelnemende leierskap bring stresverligting vir die leiers met leierskapsverantwoordelikhede. Deelnemende leierskap voorsien dat addisionele tyd beskikbaar is. Data-analise toon dat met ‘n deelnemende leierskapstyl waar informele ondersteunende leierskap in plek is, die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof wat oorweldigend is en as ‘n groot uitdaging beleef word deur die departementshoof, met groter sukses en binne ‘n gepaste tydsraamwerk afgehandel word. Die senior skoolbestuurspan, wat die departementshoof insluit, kan fokus op die belangrikste aktiwiteite wat aandag benodig en afgehandel moet word.

Deelnemende leierskap gee die raamwerk vir leiers en volgelinge om oor leierskapspraktyke te reflekteer. Die idee dat leierskap deelnemend versprei word, is ‘n goeie raamwerk om die realiteit rondom die skoolorganisasie te verstaan en hoe skole verbeter kan word (Timperley, 2005). Data-analise toon dat die terugvoering, onderhandeling en samewerking tussen die departement en die senior skoolbestuurspan verbeter het, want kommunikasiekanale is in plek, met meer opvoeders wat betrek word – “nie slegs die departementshoof gee terugvoering aan die skoolbestuurspan nie, maar ook die leerarea-hoofde kommunikeer op gereelde basis met die senior skoolbestuurspan”. Samewerking is sigbaar om die doelwitte van die skool as ‘n geheel-organisasie te bereik en die visie en missie van die skool uit te leef.

Die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof, met die ondersteunende informele leierskapsposisies in plek, word met groter sukses aan voldoen, asook die verwagtinge van die Distrikskantoor waaraan voldoen moet word, omdat ontwikkeling en intervensie deurgegee word aan opvoeders van die departement en nie slegs die departementshoof/skoolhoof nie. Die verspreiding van deelnemende leierskap oor ‘n groot groep opvoeders het die potensiaal om die intellektuele en professionele kapasiteit van die opvoeders te ontwikkel (Timperley, 2005). Die behoefte vir deelnemende leierskap is sigbaar weens die kompleksiteit van die bestuur van ‘n skool, meer personeellede word benodig en die verspreiding van leierskap lei tot die ontwikkeling van opvoeders as leiers om toekomstige posisies te vul (Hartley, 2009).

‘n Deelnemende leierskapstyl dra by tot die voorbereiding van opvoeders om bevorderingsgeleenthede met meer selfvertroue te benader. Hartley (2009) dui aan dat deelnemende leierskap ‘n manier is op opvoeders te lok na bestuursposisies wat gewoonlik vermy word.

5.3.3 UITDAGINGS WAARAAN DIE DEPARTEMENTSHOOF BLOOTGESTEL

WORD IN DIE UITLEEF VAN DEELNEMENDE LEIERSKAP

Die onderwys sal nooit losgemaak kan word van die burokratiese struktuur nie en die onderwysleier, skoolhoof en departementshoof as leier van die departement, sal sy professionele take hierbinne moet uitvoer.

Met die standpunt dat die onderwysleier eerder ‘n onderwysbestuurder as ‘n onderwysadministrateur is, verskuif die klem van toesig en beheer na delegering, leiding en mede/deelnemende besluitneming (Van der Westhuizen, 1986). Die posbeskrywing van die departementshoof is duidelik omskryf in PAM 2003, maar die uitleef daarvan, waar eksterne faktore soos tyd wat beperk is en die samewerking van opvoeders in die departement van toepassing is, hou uitdagings in.

Die interne beleide en strukture wat nie in plek is nie en informele posbeskrywings wat nie beskikbaar is nie, hou ‘n uitdaging in vir die deelnemende leierskapstyl. Opvoeders is bereid om die informele leierskapsposisies te beklee en beleef die geskiktheid van deelnemende leierskap, maar beleef onsekerheid oor die magte en pligte van die informele posisie as leerarea-hoof. Opvoeders buit die situasie uit en verklaar hulself nie weer beskikbaar nie. Indien die interne opleidingsprogram van die skool nie kwaliteit opleiding gee aan die informele leierskapsposisie nie, beleef die leerarea-hoof onsekerheid om deelnemende leierskap in die leerarea uit te leef.

Om opvoeders so effektief as moontlik te laat werk om die onderrig en leer te beplan en te lewer, is die basiese aktiwiteit van bestuur ten opsigte van die departement. Die departementshoof moet in samewerking met die opvoeders ‘n goeie onderrig standaard handhaaf en vooruitgang onder die leerders verseker. Goeie tekens van toewyding en vertroue onder die personeel moet opgebou word deur die departementshoof.

Met ‘n deelnemende leierskapstyl word ondersteuning gegee aan opvoeders, omdat meer opvoeders leiding neem in die departement en insette na die tafel bring, maar die houding van sommige opvoeders om minder uitdagend te wees, is ‘n uitdaging vir die departementshoof. Die opvoeders in die informele ondersteunende leierskapsposisie van

leerareahoof word blootgestel aan onbillike kritiek wat lei tot konfrontasie en opvoeders stel hulself nie weer beskikbaar vir die informele leierskapsposisie nie.

Formele leiers, informele leiers en opvoeders van die departement moet mekaar se leierskap in die uitleef van 'n deelnemende leierskapstyl erken.

Die samestelling van 'n groep opvoeders van die departement (persoonlikheid en individuele verskille) speel 'n rol in die verskillende patrone van deelnemende leierskap in groepe (Mehra, Smith, Dixon, & Robertson, 2006).

Die departementshoof moet op 'n gereelde basis met die opvoeders kommunikeer, om 'n goeie onderrig standaard te handhaaf en te onderhou en goeie vordering te verseker onder die leerders en dus moet administratiewe effektiwiteit van die departement gekoester word. Tyd is beperk, wat 'n uitdaging inhou vir die departementshoof en die opvoeders in die informele leierskapsposisie om insette te lewer, goeie praktyke te deel en 'n deelnemende leierskapstyl uit te leef. Toewyding en vertroue word met sekerheid verkry oor die visie en missie van die skool wat uitgeleef moet word.

Ongereelde vergaderings van die senior skoolbestuurspan en 'n onvoltooide jaarbeplanning hou 'n uitdaging in vir die uitleef van deelnemende leierskap, omdat doelwitte en riglyne nie in plek is nie en die informele leier beleef onsekerheid indien hulle nie op hoogte gehou word en ondersteuning van die senior skoolbestuurspan ontvang nie. Onervare opvoeders moet ondersteuning van die departementshoof ontvang. Data-analise toon dat die kommunikasiekanale tussen die departementshoof en die senior skoolbestuurspan soms beperk is en die uitdagings en suksesse van die departement nie aangespreek en erken word nie.

Die departement het 'n behoefte aan ondersteuning en ontwikkeling deur die senior skoolbestuurspan. Die uitdaging van deelnemende leierskap is dat die leiers van die skool konflik kan ervaar wat betref prioriteite, doelwitte en tydsindeling, grense vir verantwoordelikhede en die leierskap wat kompeteer met mekaar, wat kan lei tot die opbreek van 'n vertrouensverhouding. 'n Breuk wat kan ontstaan met kompeterende leiers, is die spanning wat opbou met die doelwit van skoolverbetering teenoor skool-effektiwiteit. Die spanning wat kan opbou, is nie die resultaat van die verskillende leierskapstyle of tipes persoonlikhede van die leiers nie, maar reflekteer in die verskille van druk op die verskillende leiers in die deelnemende leierskapstyl (Storey, 2004).

Die mees belangrike uitdaging vir die departementshoof is om nie te lei deur kontrole uit te oefen nie, maar om opvoeders te bemagtig met 'n deelnemende leierskapstyl deur strukture in plek te sit waar leierskap wyd gedeel en versprei word (Brown & Rutherford, 1998). Die GGBS verwag dat uitstekende professionele advies aan die personeel gegee moet word binne die konteks van die toepassing van 'n hoogs deelnemende leierskapstyl deur die departementshoof in die departement en die strukture wat in plek is in die departement (PAM, 2003). Die uitdaging van deelnemende leierskap is dat meer grense bestuur moet word deur die departementshoof (Harris, 2007).

Uit die response van die semi-gestruktureerde onderhoude blyk dit dat met die uitleef van 'n deelnemende leierskapstyl opvoedkundige doelwitte bereik word met die beskikbaarheid van 'n hoë leierskapsdigtheid en personeelontwikkeling wat sigbaar is in die departement.

Die oorgrote meerderheid voel dat, met informele ondersteunende leierskapsposisies in plek vir die uitleef van 'n deelnemende leierskapstyl, die bereidwilligheid en samewerking van opvoeders verbeter het. Die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof wat baie wyd is, word aan voldoen, omdat die kwantiteit van leiding en bestuur in die departement toegeneem het.

Dit wil voorkom asof die uitdagings van die departementshoof verminder word waar 'n effektiewe leierskapstyl sigbaar is. Die geskiktheid van 'n deelnemende leierskapstyl is 'n bewys daarvan dat geen alleenstaande leier die enorme kompleksiteit van die onderwysprofessie kan hanteer nie. Met 'n deelnemende leierskapspektief word die sterk eienskappe en vaardighede van alle opvoeders ingespan en ontwikkel om die departement te lei en te bestuur (Park & Datnow, 2009). Deelnemende leierskap kan individuele en organisatoriese ontwikkeling fasiliteer (Sentocnik & Rupar, 2009). Deelname bevredig behoeftes, behoeftes wat bevredig word, lei tot werksbevrediging, werksbevrediging versterk motivering en verhoogde motivering verhoog die produktiwiteit van die opvoeders (Pierce & Newstrom, 2003).

Die geskiktheid van die deelnemende leierskap van die departementshoof om 'n bydrae as komponent van personeelontwikkeling te lewer, is bewys in hierdie studie. Die geskiktheid

en bydrae van die deelnemende leierskapstyl tot die uitleef en uitvoer van die pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof om by te dra tot personeelontwikkeling, dui aan hoe om die uitdagings te hanteer wat ervaar word met 'n deelnemende leierskapstyl.

5.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Die studie het slegs die intermediêre opvoeders van twee primêre skole se persepsie en ervarings met die uitleef van die deelnemende leierskapstyl ondersoek. Veralgemening word beperk deur die aantal opvoeders wat aan die studie deelgeneem het. Die data is so volledig moontlik beskryf, sodat lesers ooreenkomste met hul eie konteks kan identifiseer en kan besluit of dit wel ook oordraagbaar is na hulle soortgelyke konteks.

Tydens die onderhoude was dit opvallend dat sommige opvoeders nie weet hoe om interpretief en krities na hul situasie te kyk nie. In sommige gevalle is daar by die opvoeders nie genoeg kennis van hul eie situasie nie en met die onderhoude het die opvoeders se persepsie en ervaring aangedui dat opvoeders vasgevang word in hul eie klaskamer-situasie en die skool nie as 'n geheel-skool-organisasie sien nie. Sommige opvoeders leef in ontkenning, uit vrees vir die negatiewe refleksie op hul werk en skool. Sommige opvoeders word oorweldig deur hul konteks en reflekteer nie op 'n gereelde basis in konsultasie met die opvoeders van die departement nie. Die onderhoudsvrae het vir sommige opvoeders konsepte in perspektief geplaas.

5.5 MOONTLIKHEDE VIR VERDERE ONDERSOEK

Aangesien die ondersoek slegs by twee skole gedoen is, word aanbeveel dat navorsing by meer skole gedoen word, om 'n groter verteenwoordiging te verseker. Die ondersoek is gedoen deur die posvlak een en twee opvoeders te betrek, alhoewel daar in die data-analise op gereelde grondslag verwys word na die senior skoolbestuursspan wat die skoolhoof en adjunk-skoolhoofde insluit. 'n Verdere ondersoek word aanbeveel deur ook die skoolhoof en adjunk-skoolhoofde in te sluit. Die studie het die konteks van skole met meer as 1000 leerders betrek en vir verdere studie kan die deelnemende leierskapstyl ondersoek word by skole met minder leerders en dus minder opvoeders om te bestuur in die departement.

5.6 SELFREFLEKSIE OP DIE NAVORSINGSPROSES

Weens die beperkte omvang van my studie, wat slegs 'n mini-tesis behels, het ek die studie beperk tot twee skole en slegs posvlak een en twee opvoeders, maar dit is duidelik dat die bevindinge nie veralgemeen kan word nie en die skoolhoofde en adjunk-skoolhoofde in 'n verdere studie betrek kan word.

Met die voltooiing van 'n taak van hierdie omvang, is dit met dankbaarheid dat ek terugkyk na die selfontwikkeling wat gepaardgaan met so 'n proses.

Die slotsom waartoe ek gekom het, is die suksesresep vir die skoolhoof as kurrikulum-leier om strukture en prosesse in plek te hê wat deelnemende kurrikulum-leierskap insluit. Die senior skoolbestuurspan het 'n verantwoordelikheid om die deelnemende proses met volle vertroue uit te voer en te fokus op die opvoeders se persoonlike ontwikkeling, wat gekoppel word aan 'n hoë vlak van motivering en entoesiasme om akademiese doelwitte te bereik. Met 'n deelnemende leierskapstyl van die departementshoof word ontwikkeling uitgebrei in die toepassing van kennis en vaardighede van die posvlak een opvoeder wat deelneem aan die leiding en bestuur van die departement.

Ek is van mening dat met 'n deelnemende leierskapstyl die opvoeders van die departement meer bewus gemaak word van die omvang en verantwoordelikhede van die bestuursrol van die departementshoof. Met deelnemende leierskap word gefokus op die spasie tussen opvoeders, hul interaksie en interafhanklikheid en leierskap met selfvertroue is sigbaar, strukture is in plek, verantwoordelikheid word geneem, daar word belê in leierskapsbevoegdhede en 'n kultuur van vertroue word geopenbaar (Ritchie & Woods, 2007).

Personeelontwikkeling is sigbaar in die departement met 'n deelnemende leierskapstyl om die kompleksiteit van die onderwysprofessie te hanteer. Deelnemende leierskap bied groei en ontwikkelingsgeleenthede vir die individu en die departement om volhoubare gehalte onderrig aan alle leerders te verskaf.

BRONNELYS

- Adey, K & Jones, J. 1998. *Development needs of middle managers: The views of senior managers*. Journal of in-service education. Vol (24). No 1. 131-144.
- Arrowsmith, T. 2004. Distributed leadership: Three questions, two answers. Vol (19). No 2.
- Au, L, Wright, N& Botton, C. 2003. *Using a structural equation modelling approach to examine leadership of heads of subject departments as perceived by principals and vice-principals, heads of subject departments and teachers within 'school based management' secondary schools: some evidence from Hong Kong*. School leadership and management. Vol (23). No 4. 481-498.
- Babbie, E & Mouton, J.1998. The practice of social research. Cape Town: Oxford University Press.
- Bennett, N. 1995. Managing professional teachers: Middle management in Primary and Secondary schools. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bennett, N& Anderson, L. 2003. Rethinking educational leadership. London: SAGE: Publications Company.
- Bennett, N, Crawford, M& Cartwright, M. 2003. Effective educational leadership. London: SAGE Publications Company.
- Bennett, N, Newton, W, Wise, C, Woods, PA & Economou, A.2003. *The role and purpose of middle leaders in school*. Centre for Educational Policy and Management. Full report. National College for Schools.
- Bennett, N, Woods, P, Wise, C& Newton, W. 2007. *Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research*. School leadership and management. Vol (27). No 5. 453-470.
- Berkowitz, S. 1997. Analysing Qualitative Data. In Frechtling, J, Sharp, L& Westat (Eds), User-Friendly Handbook for Mixed Method Evaluations. Chapter 4.
- Blandford, S. 1997. Middle management in schools: How to harmonise managing and teaching for an effective school. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Bogdan, R& Biklen, SK.1992. Qualitative research for education. *An introduction to theory and method*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, M & Rutherford, D. 1998. *Changing roles and raising standards: new challenges for heads of department*.Vol (18). No 1. 75-88.
- Brown, M, Rutherford, D& Boyle, B. 2000.*Leadership for school improvement: The*

- role of the head of departement in UK Secondary schools. School effectiveness and school improvement. Vol (11). No 2. 237-258.*
- Brunton, C& Associates (ed), 2003. Policy Handbook for Educators (PAM). Universal Print Group.
- Bunnell, T. 2008. *The Yew Chung model of dual culture co-principalship: A unique form of distributed leadership. Vol (11). No.2. 191-210*
- Busher, H. 1999. *Leadership of school subject areas: Tensions and dimensions of managing in the middle. Vol (19). No 3. 305-317.*
- Busher, H. 2005. *Being a middle leader: Exploring professional identities. School leadership and management. Vol (25). No 2. 137-153.*
- Busher, H& Harris, A. 1999. *Leadership of school subject areas: Tensions and dimensions of managing in the middle. School leadership and management. Vol (19). No 3. 305-317.*
- Carr, W& Kemmis, S.1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research. London: Falmer.*
- Christie, P. 2002. *Learning about leadership: Recent perspectives from education. Vol (23). No 1.*
- Cohen, L, Manion, L& Morrison, K.2002. *Research methods in education. London: Routledge Falmer.*
- Davis, F. 2004. *Stress and coping skills of educators with a learner with a physical disability in inclusive classrooms in the Western Cape. Ongepubliseerde M.Ed tesis, Universiteit van Stellenbosch.*
- Denzin, NK & Lincoln, YS. 1994. *Handbook of qualitative research. Sage Publications.*
- Durrheim, K. 1999. *Research design. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (reds.). Research in practice: Applied methods for the social sciences. Kaapstad: University of Cape Town Press. 29-53.*
- Eisner, EW. 1991. *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York. NY: Macmillan Publishing Organisation.*
- Everard, KB, Morris, G & Wilson, I. 2004. *Effective School Management. London: Paul Chapman Publishing.*
- Fataar, A & Paterson, A. 2002. *The culture of learning and teaching: Teachers and moral agency in the reconstruction of schooling in South Africa. Education and Society. Vol (20). No 2.*
- Freebody, P.2003. *Qualitative research in education. Interaction and practice. London: Sage Publications.*

- Frost, D & Harris, A. 2003. *Teacher leadership: Towards a research agenda*. Cambridge journal of education. Vol (33). No 3.
- Fullan, M. 1991. The new meaning of educational change. London: Routledge.
- Gerson, K & Horowitz, R. 2002. Observation and interviewing. T.May (Ed), *Qualitative Research in Action*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Gold, A. 1998. Management and Leadership in Education. Head of department Principles in practice. Great Britain: Redwood Books.
- Gronn, P. 2003. *Leadership: who needs it?* School leadership and management. Vol (23). No 3. 267-290.
- Gronn, P. 2003. The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform. London: Paul Chapman Publishing.
- Gronn, P. 2008. *The future of distributed leadership*. Journal of educational administration. Vol (46). No 2. 141-158.
- Hammersley-Fletcher, L & Brundrett, M. 2005. *Leaders on leadership: The impressions of primary school head teachers and subject leaders*. School leadership and management. Vol (25). No 1. 59-75.
- Hannay, LM& Ross, JA. 1999. *department Heads as middle managers? Questioning the black box*. School leadership and management. Vol (19). No 3. 345-358.
- Harding, C. 1990. *Training for middle management in Education*. School organisation. Vol (10). No 1.
- Harris, A. 2002. *Distributed leadership in schools: Leading or misleading?* London: Routledge.
- Harris, A. 2002. *Effective leadership in schools facing challenging contexts*. School leadership and management. Vol (22). No 1. 15-26.
- Harris, A. 2003. *Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?* School leadership and management. Vol (23). No. 3. 313-324.
- Harris, A. 2004. *Distributed leadership: Leading or misleading?* Educational Management and Administration. Vol (32). No 1. 11-24.
- Harris, A. 2007. *Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence*. Leadership in education. Vol (10). No 3. 315-325.
- Harris, A & Muijs, D. 2003. *Teacher leadership: Improvement through empowerment? An overview of the literature*. Educational Management and

- Administration. Vol (31). No 4. 437-448.
- Harris, A & Townsend, A. 2007. *Developing leaders for tomorrow: releasing system potential*. Vol (27). No 2. 167-177.
- Harris, A, Brown, D & Abbott, I. 2006. *Executive leadership: Another lever in the system?* Vol (26). No 4. 397-409.
- Hartley, D. 2009. *Education policy, distributed leadership and socio-cultural theory*. Vol (61). No 2. 139-150.
- Hulpia, H & Devos, G. 2009. *Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders*. Educational studies. Vol (35). No 2. 153-171.
- Hulpia, H, Devos, G & Rosseel, Y. 2009. *The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment*. School effectiveness and school improvement. Vol (20). No 3. 291-317.
- Hulpia, H, Devos, G & Van Keer, H. 2010. *The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach*. The Journal of Educational Research. Vol (103). No 2. 40-52.
- Jabareen, Y. 2009. *Building a conceptual framework: Philosophy, definitions and procedure*. International Journal of Qualitative methods. Vol (8). No 4. 49-62.
- Kim, S. 2002. *Participative management and job satisfaction: Lessons for management leadership*. Public Administration Review. Vol (62). No 2.
- Leavitt, HJ. 2005. *Top down: Why hierarchies are here to stay and how to manage them more effectively*. Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Leedy, PD & Ormrod, JE. 2001. *Practical research: Planning and design. Sewende uitgawe*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Leithwood, K & Jantzi, D. 2000. *Principal and teacher leadership effects: A replication*. School leadership and management. Vol (20). No 4. 415-434.
- Leithwood, K, Harris, A & Hopkins, D. 2008. *Seven strong claims about successful school leadership*. School leadership and management. Vol. (28). No 1. 27-42.
- Lumby, J & Coleman, M. 2007. *Leadership and diversity: Challenging theory and practice in education*. London: SAGE Publishing.
- Macbeath, J & Myers, K. 1999. *Effective school leaders: How to evaluate and improve your leadership potential*. London: Pearson Education Limited.
- Martin, J & McLellan, A. 2008. *The educational psychology of self-regulation: A*

conceptual and critical analysis. Vol (27). No 6. 433-448.

Maykut, P & Morehouse, R. 1994. *Beginning qualitative research*. London: Falmer Press.

Mehra, A, Smith, BR, Dixon, AL, & Robertson, B. 2006. *Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance*. The leadership quarterly. Vol (17). 232-245.

Merriam, SB. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, SB. 2002. *Introduction to qualitative research. Qualitative research in Practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Boss.

Miles, MB & Huberman, MA. 1994. *Qualitative data analysis*. Tweede uitgawe. Kalifornië: Sage.

Miller, RL & Bruwer, JD. 2003. *The A-Z of social research*. London: Sage.

Mintzberg, H. 2009. *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Moustakas, C. 1994. *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.

Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.

Murphy, J, Smylie, M, Mayrowetz, D & Louis KS. 2009. *The role of the principal in fostering the development of distributed leadership*. London: Routledge. Vol (29). No 2. 81-214.

Neuman, WL. 2000. *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. Vierde uitgawe. Boston: Allyn Bacon.

Osterman, P. 2008. *The truth about middle managers. Who they are, how they work, why they matter*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.

Park, V & Datnow, A. 2009. *Co-constructing distributed leadership: district and school connections in data-driven decision-making*. Vol (29). No 5. 477-494.

Patton, MQ. 1987. *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publication.

Patton, MQ. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publication.

Pierce, JL & Newstrom, JW. 2003. *Leaders and the leadership process*. New York: McGraw-Hill/Irwin.

- Punch, KF. 1998. Introduction to social research: Qualitative and quantitative approaches. *London: Sage.*
- Rabionet, SE. 2011. *How I learned to design and conduct semi-structured interviews: An ongoing and continuous journey.* The qualitative report. Vol (16). No 2. 563-566.
- Rhodes, C & Brundrett, M. 2009. *Leadership development and school improvement.* Educational review. Vol (61). No 4. 361-374.
- Ritchie, R & Woods, PA. 2007. *Degrees of distribution: towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools.* School leadership and management. Vol. (27). No. 4. 363-381.
- Seale, C. 2001. *Qualitative methods: Validity and reliability.* European Journal of Cancer Care. Vol (10). No 2. 133-134.
- Sentocnik, S & Rupar, B. (2009). *School leadership of the future. How the National Education Institute in Slovenia supported schools to develop distributed leadership practice.* Vol (41). No 3. 7-22.
- Shuttleworth, V. 2000. Middle management in schools manual. A practical guide to combining teaching and management roles. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Silverman, D. 2000. Doing qualitative research. A practical handbook. London: Sage Publications.
- Spillane, JP. 2005. *Distributed leadership.* The educational forum. Vol (69) No 2. 143-150.
- Spillane, JP, Halverson, R & Diamond, JB. 2001. *Investigating school leadership practice: A distributed perspective.* Distributed leadership project: research news and comment.
- Spillane, JP, Healey, K & Parise, LM. 2009. *School leaders' opportunities to learn: a descriptive analysis from a distributed perspective.* Vol (61). No 4. 407-432.
- Steinbach, R. 1996. Struggling to manage distributed leadership. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York.
- Storey, A. 2004. *The problem of distributed leadership in schools.* School Leadership and management. Vol (24). No. 3.
- Strauss, A & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. *Grounded theory procedures and techniques.* Newbury Park. CA: Sage Publications, Inc.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (1999). Research in practice. Applied methods for the social sciences. Cape Town: University of Cape Town Press.

- Timperley, H. 2005. Distributed leadership: Developing theory from practice. Curriculum studies. Vol (37). No. 4. 395-420.
- Timperley, H. 2008. A distributed perspective on leadership and enhancing valued outcomes for students. Curriculum studies. Vol (40). No. 6. 821-833.
- Thody, A, Gray, B & Bowden, D. 2000. Teacher's survival guide 2:How do I deal with bad behaviour? How do I cope with stress? How do I manage m workload? London: MPG Books Ltd.
- Van der Westhuizen, PC. (red) 1986. Onderwysbestuur: grondslae enriglyne. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.
- Wallace, M. 2002.*Modelling distributed leadership and managementeffectiveness: Primary school senior management teams in England andWales. Schooleffectiveness and school improvement.*Vol (13). No 2. 163-186.
- Zepke, N. 2007.*Leadership, power and activity systems in a higher education context: will distributive leadership serve in an accountability driven world?* Vol(10). No 3. 301-314.

AANHANGSEL A

Die tema: uitleef van deelnemende leierskap is verken en verduidelik deur die volgende vrae te formuleer in die onderhoude met die departementshoof en die leerareahoof.

- 1) Wat is u siening van deelnemende leierskap? Wat is deelnemende leierskap en hoe word deelnemende leierskap toegepas in die praktyk?
- 2) Is die departementshoof instaat om verwagte pligte uit te voer met 'n deelnemende leierskapstyl?
- 3) Gebruik die departementshoof die deelnemende leierskapstyl?
- 4) Watter uitdagende komponente moet hanteer word in die uitleef van die deelnemende leierskapsrol deur die departementshoof en die leerareahoof?
- 5) Die departementshoof lei en bestuur 'n netwerk van opvoeders. Kan die opvoeders deelneem aan die bestuur van die departement en watter strukture is geskep?
- 6) Is die verwagting dat die departementshoof elke leerareavergadering moet bywoon? Is dit moontlik? Beskou u dit as 'n noodsaaklikheid om elke vergadering by te woon indien deelnemende leierskap toegepas word? Hoe kommunikeer die leerareahoof met die departementshoof en skoolbestuurspan oor besluite wat in die vergadering met opvoeders geneem word?
- 7) Is dit nodig om ondersteunende strukture in plek te sit? Indien wel, watter watter ondersteunende strukture en komponente is nodig om deelnemende leierskap toe te pas in die departement?
- 8) Watter eise word aan die departementshoof gestel om hierdie ondersteunende strukture in plek te stel?

Die tema: geskiktheid van die deelnemende leierskapstyl is verken, beskryf en verduidelik deur die volgende vrae te formuleer in die onderhoude met die departementshoof en die leerareahoof.

- 1) Watter positiewe kenmerke is sigbaar in die departement in die uitleef van deelnemende leierskap?
- 2) Hoe ervaar die leerareahoof en die departementshoof die deelnemende leierskapstyl as deel van die departementshoof se plig om volhoubare gehalte onderrig te verskaf?

- 3) Is die departementshoof instaat om verwagte pligte uit te voer met 'n deelnemende leierskapstyl?
- 4) Wat is die departementshoof en leerareahoof se ervaring van die bereidwilligheid van opvoeders in die departement om betrokke te wees by die besluitneming en implementering van die visie en missie van die skool om volhoubare gehalte onderrig aan alle leerders te verskaf?
- 5) Watter uitdagende komponente moet hanteer word in die uitleef van die deelnemende leierskapstyl?
- 6) Is die departementshoof aktief deel van die neem van besluite van die skoolbestuurspan?
- 7) Watter strukture en kommunikasie-kanale het die departementshoof in plek om die opvoeders op hoogte te hou van die besluitneming van die senior bestuurspan en ook die veranderinge en vooruitsigte van kurrikulum implementering in verskillende leerareas?

Die tema:pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof is verken, beskryf en verduidelik deur die volgende vrae te formuleer in die onderhoude met die departementshoof en die leerareahoof.

- 1) Wat word verstaan onder “departementshoof-leierskapsrol”?
- 2) Wat is die kennis, vaardighede en houding waaroor 'n departementshoof moet beskik?
- 3) Watter pligte en verantwoordelikhede van die departementshoof kan moontlik bydra tot die versekering van volhoubare gehalte onderwys?
- 4) Hoe beskryf die departementshoof sy/haar plig om die opvoeders van departement te lei, bestuur en ontwikkel waar die departementshoof in die lyn van die hiërargie tussen die topbestuur van die skool wat strategieë formuleer en die posvlak 1 opvoeders wat die strategieë, beleide en die kurrikulum implementeer, val?
- 5) Is die departementshoof aktief deel van die neem van besluite deur die skoolbestuurspan?
- 6) Watter uitdagings ervaar die departementshoof in die uitvoering van sy/haar leierskapstyl om gehalte onderwys te verseker?
- 7) Watter strukture en kommunikasie-kanale het die departementshoof in plek om die opvoeders op hoogte te hou van die besluitneming van die senior bestuurspan en

ook die veranderinge en vooruitsigte van kurrikulum implementering in verskillende leerareas?

Die tema:uitdagings waaraan die departementshoof blootgestel word in die uitleef van deelnemende leierskap is verken, beskryf en verduidelik deur die volgende vrae te formuleer in die onderhoude met die departementshoof en die leerareahoof.

- 1) Watter uitdagings word ervaar en beleef in die uitleef van die departementshoof-leierskapsrol om volhoubare gehalte onderwys te verseker?
- 2) Watter eise word aan die departementshoof gestel om ondersteunende strukture in plek te stel?
- 3) Hoe beskryf die departementshoof sy/haar plig om die opvoeders van die departement te lei, bestuur en ontwikkel waar die departementshoof in die lyn van die hiërargie tussen die topbestuur van die skool wat strategieë formuleer en die posvlak 1 opvoeders wat die strategieë, beleide en die kurrikulum implementeer, val?

AANHANGSEL B

Parow

7500

Privaatsak X45

Parow

7500

Die departementshoof/leerareahoof/Kringspanbestuurder

Geagte Heer/Dame

Ek is tans besig met my M.Ed in Opvoedkunde Beleide aan die Universiteit van Stellenbosch en vra graag u toestemming vir onderhoudvoering.

Die titel van my navorsing is:

Die deelnemende leierskapstyl van die departementshoof om opvoeders te ontwikkel.

Die primêre doel van hierdie studie is om die deelnemende leierskapsteorie te gebruik om die uitvoering van die departementshoof se pligte en funksies te verken om volhoubare gehalte onderwys aan alle leerders te verskaf.

Deelname aan die navorsingstudie is vrywilliglik en die volgende kriteria sal gebruik word om die opvoeders te selekteer:

- Elkeen moet ten tyde van die proses aan 'n primêre skool verbonde wees.
- 2 leerareahoofde (posvlak 1), ten minste vir 'n tydperk van 4 - 10 jaar in diens van die onderwys, werksaam in elke skool word gebruik omdat die leerareahoof eerstens direk met die departementshoof werk en dus eerstehandse kennis behoort te dra of die departementshoof wel 'n deelnemende leierskapstyl gebruik en ten tweede 'n leerarea het om te bestuur en te ontwikkel en dus die opvoeders moet ontwikkel wat die leerarea bedien en dus gehalte onderwys moet verseker.
- Al drie departementshoofde (posvlak 2) sal betrek word. Die posvlak 2 opvoeders moet ten minste vir 'n tydperk van 10 jaar die pos permanent beklee.

- Posvlak 1 en 2 opvoeders wat oor 'n geruime tyd in die departement saamwerk om 'n geloofwaardige opinie te kan uitspreek oor die moontlike deelnemende leierskapstyl wat toegepas word

Posvlak 2 opvoeders se eie belewenisse sal verken word. Posvlak 1 opvoeders se algemene persepsies sal verken word.

Die beoogde tydperk van my navorsing strek vanaf Maart – Mei 2012. Ek onderneem dat die skole se name anoniem sal bly asook die opvoeders met wie ek onderhoude sal voer. Geen inbraak op die opvoeders se kontaktyd sal gemaak word nie, want die onderhoude sal na 15:00 plaasvind.

Ek hoop dat my aansoek vir navorsing goedgunstiglik oorweeg sal word.

By voorbaat dank.

Die uwe

.....

25 Januarie 2012

AANHANGSEL C

NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Beste Me Marietha Terblanche

NAVORSINGSVOORSTEL: DIE DEELNEMENDE LEIERSKAPSTYL VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF OM OPVOEDERS TE ONTWIKKEL

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlins met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **01 Maart 2012 tot 30 Mei 2012**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur:Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

Die Direkteur: Navorsingsdienste

Wes-Kaap Onderwysdepartement

Privaatsak X9114

KAAPSTAD

8000

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard

vir:**HOOF:ONDERWYS**